

DICTADURA Y EDUCACIÓN

-TOMO 2-

Depuraciones y vigilancia en las
universidades nacionales argentinas



CAROLINA KAUFMANN (DIR.)

Colección Studio, n. 8

Serie Educación, n. 8

Edita

FahrenHouse
Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:

FahrenHouse
y los autores

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de FahrenHouse, salvo para usos docentes o no comerciales.

I.S.B.N. (del presente volumen): 978-84-944804-9-2

I.S.B.N. (de la obra completa): 978-84-944804-8-5

Título de la obra

Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas

Directora de la obra

Carolina Kaufmann

Autores de la obra

Carolina Kaufmann, Delfina V. R. Doval, Cristina Godoy, Alcira Trinchero, Susana Barco de Surghi, Myriam Southwell, Cristina Audebert, Noemí Carreño, Ana Lía Cometta, Mónica Clavijo, Gonzalo de Amézola, Vanina Broda

Edición al cuidado de

José Luis Hernández Huerta

Cómo referenciar esta obra

Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN - Educación Pedagogía
JNB - Historia de la Educación

Fecha de publicación: 12-02-2018

La presente edición es una versión revisada y ampliada de la publicada en papel en 2003 por © Miño y Dávila (Argentina) (ISBN 84-95294-46-X), dentro de la Colección de Historia Latinomericana.

Comité científico de la Colección Studio

Adelina Arredondo (Autonomous University of the State of Morelos. Mexico); Rosa Bruno-Jofré (Queen's University. Canada); Antonella Cagnolati (University of Foggia. Italy); Maria Helena Camara Bastos (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Brazil); Silvia Finocchio (FLACSO Argentina / University of Buenos Aires. Argentina); Tamar Groves (University of Extremadura. Spain); José María Hernández Díaz (University of Salamanca. Spain); Joaquim Pintassilgo (University of Lisbon. Portugal); Simonetta Polenghi (Catholic University of Milan. Italy); Guillermo Ruiz (University of Buenos Aires. Argentina); Marta Ruiz Corbella (National Distance Education University. Spain); Carmen Sanchidrián Blanco (University of Málaga. Spain); Roberto Sani (University of Macerata. Italy); Jesús Valero Matas (University of Valladolid. Spain)

TABLA DE CONTENIDOS

Prólogo a la edición de 2018

Dictadura y educación: memoria, verdad y justicia entre tristezas,
nostalgias y esperanzas

Delfina Doval 5

Prólogo

Sobre la construcción hermenéutica de la memoria y la esperanza

Agustín Escolano Benito 13

Introducción

Carolina Kaufmann 23

Capítulo 1

El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la
dictadura

Cristina Godoy, Vanina Broda 29

Capítulo 2

Las tinieblas en la universidad: el «adelantado proceso» en el Comahue

Alcira Trinchero 67

Capítulo 3	
Signos, huellas, supervivencias y vacíos. Revisando producciones didácticas	
<i>Susana Barco de Surghi</i>	93
Capítulo 4	
Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata	
<i>Myriam Southwell</i>	117
Capítulo 5	
La memoria cautiva. El caso de la Universidad Nacional de San Luis durante la última dictadura	
<i>Cristina Auderut, Noemí Carreño, Ana Lía Cometta, Mónica Clavijo</i>	157
Capítulo 6	
Vigilancia y tecnocracia en la Universidad Nacional de Rosario. Los programas de Pedagogía para la Formación Docente	
<i>Delfina Doval</i>	185
Capítulo 7	
Currículum: perennialismo y tecnocracia en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos	
<i>Delfina Doval</i>	213
Capítulo 8	
Los condenados al corral. Depuraciones bibliográficas en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (FCE-UNER)	
<i>Carolina Kaufmann</i>	247
Capítulo 9	
Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente	
<i>Gonzalo de Amézola</i>	283
Sobre los autores	307

PRÓLOGO A LA EDICIÓN DE 2018

DICTADURA Y EDUCACIÓN: MEMORIA, VERDAD Y JUSTICIA ENTRE TRISTEZAS, NOSTALGIAS Y ESPERANZAS

Delfina Doval

(...) sólo por la energía para utilizar lo pasado para la vida, para hacer de lo ya ocurrido de nuevo historia, llega el hombre a ser hombre (Nietzsche, *Sobre utilidad y perjuicio de la historia para la vida*)

Escribir un prólogo a una nueva edición del Tomo II de *Dictadura y Educación* es un convite a la memoria y al tiempo que compele a recordar, me/nos insta a entender la disputa que entrañase la lucha de poder por instalar en las universidades argentinas el monólogo autoritario que en pos de la re-organización nacional, estaban dispuestos a llevar adelante los grupos académicos que las tomaron por asalto y las expurgaron de todo elemento sospechoso o disidente con el régimen dictatorial. Proceso de depuración ideológica que como bien señala uno de los artículos del Tomo II, había comenzado con anterioridad al golpe de Estado a esparcir *tinieblas y violencia estatal* en las universidades argentinas. Las adhesiones al régimen por parte de los integrantes de los grupos académicos expresada en la aspiración de contribuir desde los ámbitos especializados en educación con

las autoridades del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional para lo cual Dios iluminaría sus inteligencias¹, según los deseos de quien fuese el interventor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, posibilita vislumbrar los parámetros que se iban a imponer.

Una invitación, entonces, a re-encontrarme/nos con unos relatos que han tenido la potencia de no dar cabida al olvido de la última dictadura cívico-militar argentina del siglo XX guiados por la actualidad y el rigor de las preguntas arendtianas que sobrevuelan, como señala Carlos Altamirano (2007), los debates argentinos qué sucedió, cómo sucedió, por qué pudo suceder. A las cuáles sumaré ¿cómo transmitir a las jóvenes generaciones lo que sucedió? En estas interrogaciones radica la fuerza de los capítulos que componen este Tomo de la serie *Dictadura y Educación* dirigida por Carolina Kaufmann. En él se urden las prácticas de censura, depuración y vigilancia esgrimidas en diferentes unidades académicas durante la Dictadura tras el accionar de sus grupos académicos, sus funcionarios-ideólogos y sus ejecutores. Mientras los relatos se despliegan, se escenifican y exponen al debate público los dispositivos que se conjugaron en la extensa operación de disciplinamiento y vaciamiento cultural llevada a cabo en las universidades públicas argentinas. Cautiverio, tinieblas, huellas, supervivencias, vacíos, ciencia, penitencia, pedagogías restrictivas, vigilancia, tecnocracia, perennalismo, condena, engarzan los significantes de un horizonte discursivo unívoco que demarcaba los límites del *corral* impuesto a docentes, estudiantes, libros, programas de cátedra, contenidos de enseñanza, programas de investigación, fines educativos, carreras *no significativas*. El camino que los capítulos trazan va dejando al descubierto la tendencia que supo reunir discursos y prácticas en diferentes ámbitos institucionales: la percepción de toda diversidad como antagónica con su consecuencia inmediata, la inscripción de toda acción propia y ajena en la lógica amigo-enemigo. En esta lógica se definió el campo de la cultura y la educación como el *teatro doctrinario*², aquel en el cual la disputa se libraba contra el *armamento ideológico*.

¹ «Como organismo del sistema educativo argentino, especializado en educación dentro del contexto de la universidad, centro de Altos Estudios, esta Facultad intenta a través de esta convocatoria, con el esfuerzo y el trabajo nutrido del saber en reflexión presentar sus conclusiones a las autoridades como una contribución a la Reorganización Nacional. Quiera Dios iluminar nuestras inteligencias para que así sea» (Uzín, 1978, p. 12).

² «La lucha que los argentinos están librando se desarrolla en tres grandes teatros: operativo, doctrinario y emocional. En el teatro operativo se desarrollan las acciones convencionales de inteligencia y combate, destinadas a detectar y derrotar al terrorismo el enemigo apátrida En el

En la consecución de esta lucha el área educativa se convirtió en particular objeto de atención para *educar* a las nuevas generaciones y *re-educar* a las antiguas³. Las universidades nacionales produjeron *depósitos de pensamiento* que congregaron una extraña mezcla de *neos*, conservadores y liberales. La educación se transformaba en el espacio privilegiado para la transmisión/inculcación de la ideología que impulsaba el pretendido *nuevo* orden social respaldado en una sociedad jerarquizada, con una muy fuerte concentración de autoridad y con limitadísimos cauces de movilidad social. Antiliberalismo; anticomunismo; hispanismo; organicismo social y político aportaban los elementos al orden neoconservador. Descentralización, desregulación, subsidiariedad, desincorporación, desfinanciación aportaron los elementos del orden neoliberal. Neoconservadurismo y neoliberalismo se asociaron en el proceso de neocolonización de la educación argentina. La ideología neoconservadora manifestaba la preocupación por el mantenimiento de la autoridad, las instituciones y los valores de la tradición cristiano-occidental. La ideología neoliberal, con su interés por la competición y la confianza de cada persona en sí misma, generaba todos aquellos mecanismos que instauraban el principio de satisfacción. La sucesión discursiva orden y

teatro doctrinario, se lucha por impedir la utilización del armamento ideológico del enemigo... El tercer teatro de operaciones, que es el emocional, la definición del enemigo se torna más difícil, es un enemigo elíptico, más tipificable con la denominación de idiota útil casi siempre se lucha contra un adversario que tiene poco claras sus ideas y es manejado...» (Palabras del jefe del Estado Mayor General de la Armada Nacional, vicealmirante Lambruschini. *El Diario*, Paraná, diciembre de 1976).

³ Durante el año 1977 se encargó al general Ramón Díaz Bessone, a cargo del Ministerio de Planeamiento, la elaboración del *Proyecto Nacional-Proyecto de Vida*. El *Proyecto Nacional* definiría el perfil político, económico, social y cultural de la Argentina, por ende debía dar cuenta de un nuevo ciclo histórico, el nacimiento de una nueva república, y ello suponía instituciones renovadas. «El texto enumeraba definiciones de todo tipo, desde la prueba irrefutable de la existencia de Dios y la identificación de los valores, la tradición cultural y el «tipo racial» (sic) del «hombre argentino», hasta la naturaleza «del nuevo sistema político apto para realizar y hacer irreversibles los logros de la intervención militar», pasando por toda una serie de conceptos sociológicos del más rancio y pueril organicismo tomista se ponía el acento en la necesidad de formar una nueva clase dirigente, crear nuevos movimientos de opinión y fortalecer el rol de los grupos intermedios frente a los partidos» (Novaro & Palermo, 2003: 201). En un reportaje reproducido en el matutino *El Diario*, Paraná, enero de 1977, Díaz Besone señalaba que «No habrá nueva República sin recuperación de la conciencia nacional y ella se refiere tanto a los mayores cuanto a los más jóvenes. Por ese motivo, el tiempo mínimo para lograr dicha recuperación en bien del nacimiento y consolidación de la nueva República, puede fijárselo, a priori y con reales fundamentos, en doce años, a partir del momento en que se ponga en marcha la etapa fundacional. Ellos implica disponer del tiempo para educar una generación nueva y reeducar las antiguas sobre el marco de tres planes de mediano plazo».

progreso/modernización (Doval, 2007, 2012) se propagó en el ámbito educativo en la búsqueda de *reparación*⁴. El tomo en conjunto despliega los modos que esta sucesión discursiva asumió en unidades académicas de universidades nacionales. El discurso pedagógico oficial engendró la ficción del *rescate de los valores de nuestra tradición cristiano-occidental*, mientras depositaba la utopía autoritaria pedagógica en la generación de una nueva dogmática, la tecno-instrumental.

Es sabido que el *proceso de reparación* zozobró en la criminalidad descentralizada, el saqueo, la corrupción, la bancarrota y crisis económica que acompañaron el proceso de construir una sociedad jerárquica y segura regulada por el mercado; la guerra sucia, como afirma Alain Rouquié (2011), fue acompañada por una economía sucia. En el ámbito educativo la persecución de todo aquel o aquello que fue considerado como *enemigo de los valores que han nutrido nuestra occidentalidad cristiana* fue el norte del accionar vigilante, depurador y expelente, a pesar que los defensores de la cristiandad habían violado sus tradiciones más sagradas. Será a *la sombra de esta Dictadura*, según la imagen de Rouquié (2011), que se produjo la transición democrática en Argentina y cobra sentido en el tomo la reflexión sobre la enseñanza de la historia reciente y la advertencia sobre las dificultades que entraña, como nos recuerda Gonzalo de Amezola en el capítulo que integra el Tomo, la brecha generacional y las formas en que estos acontecimientos nos han involucrado.

El Tomo en conjunto urde, entonces, una compleja trama que aloja interpretaciones histórico-educativas, los relatos de la memoria, los de la ideología y, como afirma Altamirano (2007), los lazos del afecto, o los lazos que nos afectan. Los capítulos expresan que esta historia reciente es parte de nuestro presente y nos conmina desde la pretensión del conocimiento, a la par que nos invoca como ciudadanas y ciudadanos de una democracia que se ha enfrentado a una multiplicidad de desafíos en su consolidación. Entre ellos la de un Estado dispuesto a responder por los crímenes cometidos por el Estado terrorista. Y aquí la invitación permite dar lugar no sólo a la historia crítica nietzchiana que juzga y condena ese pasado que oprime el

⁴ La *Proclama del Golpe* lo enunciaba del siguiente modo, «(...) A partir de este momento, la responsabilidad asumida impone el ejercicio severo de la autoridad para erradicar definitivamente los vicios que afectan al país. Por ello, al par que se continuará combatiendo sin tregua a la delincuencia subversiva abierta o encubierta y se desterrará toda demagogia, no se tolerará la corrupción o la venalidad bajo ninguna forma o circunstancia, ni tampoco cualquier trasgresión a la ley u oposición al proceso de reparación que se inicia»; en *El Diario*, Paraná, 25 de marzo de 1976.

pecho y genera la necesidad de pronunciarse. Sino también a los derechos del recuerdo, a una memoria que desconfía, según advierte Beatriz Sarlo (2005), de una reconstrucción que no coloque en su centro los derechos de vida, de justicia, de subjetividad.

Las políticas de la memoria, nos recuerda de Amézola, son el modo en que las sociedades se responsabilizan por su historia. El camino transitado en pos de la Justicia imprescindible para el fortalecimiento de la democracia, me/nos devuelve al año 2003, año de publicación de este Tomo, cuando en Argentina se derogaron todas las leyes y se revocaron todas las decisiones asumidas con relación a la amnistía, a la par que se reabrieron los procesos por las violaciones de los derechos humanos. Un año antes, durante 2002, el Congreso de la Nación Argentina había dictado la Ley Nº 25633 que instituyó el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976. La ley estipuló que en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones debían acordar la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido con la finalidad de consolidar la memoria colectiva de la sociedad, generar sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspiciar la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos.

Rouquié (2011) marca que las voces civiles opositoras y de militares retirados se habían vuelto inaudibles a pesar de los alaridos proferidos. Habían debido pasar veinte años de vida democrática para que otro gobierno elegido por el imperio de la constitución y la ley electoral sentase nuevamente a los responsables de los crímenes de lesa humanidad en el banquillo de los acusados, tal como lo había realizado el histórico juicio a las juntas militares. Las políticas estatales habían situado la defensa de los derechos humanos en el centro de un dispositivo de memoria y de desagravio. Se daba inicio al período en el cual la memoria acuñada por los Organismos de Derechos Humanos se vuelve la política de derechos humanos del propio Estado (Lvovich & Bisquert, 2008). La traducción de la historia en poder simbólico procuraba la institución de un sentido sobre el pensamiento, que debe alertarnos nos instruye Sarlo (2005) ante las formas que habían asumido las políticas oficiales para dar tratamiento a la rememoración del terrorismo del Estado. Si bien cabría advertir que la monumentalización y museificación, para mantener las denominaciones nietzchianas, han habilitado la circulación

de una multiplicidad de voces y experiencias que posibilitan vislumbrar el conflicto y la existencia de memorias en pugna.

Regreso al convite y dejaré que me atrapen, la memoria y la nostalgia; la potencia y la esperanza de la narración histórica. Ambas, la memoria y la nostalgia, sin vergüenzas y con las tristezas que me ha generado el situarme en la cadena de generaciones, y daré la palabra a Juan Gelman, a sus notas que testimonian el dolor, que me afectan, y espero afecten a quienes lean este libro. Pues entiendo que puede permitirnos comprender el alcance simbólico de una historia conmemorativa que ha instituido un día nacional, espacios de circulación, debate y reflexión pública para validar memoria, verdad y justicia de ese pasado que se ha vuelto para nosotros tan cuestionable, como advierte Hanna Arendt, y nos enfrenta a que *existimos a pesar de eso y somos eso*,

Yo no me voy a avergonzar de mis tristezas, mis nostalgias. Extraño La callecita donde mataron a mi perro, y yo lloré junto a su muerte, y estoy pegado al empedrado con sangre donde mi perro se murió, existo todavía a partir de eso, existo de eso, soy eso, a nadie pediré permiso para tener nostalgia de eso.

¿Acaso soy otra cosa? Vinieron dictaduras militares, gobiernos civiles y nuevas dictaduras militares, me quitaron los libros, el pan, el hijo, desesperaron a mi madre, me echaron del país, asesinaron a mis hermanitos, a mis compañeros los torturaron, deshicieron, los rompieron. Ninguno me sacó de la calle donde estoy llorando al lado de mi perro. ¿Qué dictadura militar podría hacerlo? ¿Y qué militar hijo de puta me sacará del gran amor de esos crepúsculos de mayo, donde la ave ser se balancea ante la noche?

No era perfecto mi país antes del golpe militar. Pero era mi estar, las veces que temblé contra los muros del amor, las veces que fui niño, perro, hombre, las veces que quise, me quisieron. Ningún general le va a sacar nada de eso al país, a la tierrita que regué con amor, poco o mucho, tierra que extraño y que me extraña, tierra que nada militar podrá enturbiarme o enturbiar.

Es justo que la extrañe. Porque siempre nos quisimos así: ella pidiendo más de mí, yo de ella, dolidos ambos del dolor que el uno al otro hacía, y fuertes del amor que nos tenemos.

Te amo, patria, y me amás. En ese amor quemamos imperfecciones, vidas (Gelman, *Roma*, 09.05.1980).

En cuanto a la potencia y la esperanza de la narración histórica, me permiten re-situar el lugar de la producción y la transmisión de unos textos escritos en el ámbito de las universidades nacionales argentinas en el marco de las tareas de docencia e investigación. La circulación de los relatos plasmados en los capítulos que estructuran el Tomo II de *Dictadura y Educación* expresan la compleja trama de sentidos que signan nuestra historia

educacional reciente, la continuidad y apertura de líneas de investigación, el compromiso intelectual y cívico en la indagación, el estudio, la reflexión sobre los modos de producción y transmisión de este traumático pasado reciente cuyas marcas, según percibo, aún espejan los efectos de discursos y prácticas autocráticas, así como la pugna por las representaciones sobre ese pasado⁵. Lo cual debe alentarnos a estar a la escucha, a conformar comunidades de narradores dispuestos a seguir componiendo sentidos que permitan a las jóvenes generaciones constituirse como comunidades de intérpretes y lectores, poner en cuestión las formas de dominación y sujeción en la transmisión de la cultura y apropiarse de esa historia, nuestra historia y continuar construyendo legados del *nunca más*. Y este es el vigor que actualizan las narraciones históricas del Tomo II de *Dictadura y Educación* hacer presente el rigor de las preguntas arendtianas, y *la energía para utilizar lo pasado para la vida, para hacer de lo ya ocurrido de nuevo historia*, como nos recuerda aún Nietzsche, *un impulso histórico que tiene detrás un impulso constructivo de una justicia histórica que al juzgar y reclamar va a destruir al tiempo que va a quitar los escombros con el propósito de que un futuro que vive ya en la esperanza construya su casa sobre el suelo libre*.

Paraná, Argentina, noviembre de 2017

1. Referencias bibliográficas

Altamirano, C. (2007). Pasado presente. In C. Lida, H. Crespo, & P. Yankelevich (comps.), *Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.

Arendt, H. (2007). Introducción a Walter Benjamin 1892-1940. In *Conceptos de filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.

⁵ Cómo explicar sino que aún nos encontremos con ciudadanos/as que ejercen funciones públicas y hacen uso de ese lugar de exposición para poner en cuestión de modo banalizado el número de desaparecidos durante el terrorismo de Estado implementado por la Dictadura, y traccionar en un sentido regresivo el espacio simbólico instaurado a través de diferentes políticas públicas en pos de instituir una memoria de la represión que opera no sólo contra el olvido, sino también como obligación moral. La declaración aquí recogida puede señalar, asimismo, las transformaciones de los discursos y prácticas estatales vinculadas al tema, «(...) el ministro de Cultura de Buenos Aires y director del Teatro Colón, Darío Lopérfido, ha asegurado que «En la Argentina no hubo 30.000 desaparecidos. Ese número se arregló en una mesa», Ver *Diario El País*, «Polémica en Argentina por la cifra de desaparecidos en la dictadura», *Internacional*, Buenos Aires, 18 de enero de 2016, disponible en https://elpais.com/internacional/2016/01/27/argentina/1453931104_458651.html

- Doval, D. (2006-2007). La cruzada restauradora en la educación. Uniformizar, descentralizar y moralizar. *Anuario SAHE*, (6), pp. 231-262.
- Doval, D. (2012). La «juventud como blanco». La transmisión interrumpida: Argentina 1976-1982. In D. Korinfeld & A. Villa, A. (comps.) *Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin. Fractura social y lazos intergeneracionales*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gelman, J. (1988). Nota III. Bajo la lluvia ajena (notas al pie de una derrota). In *Interrupciones II*. Buenos Aires: Ediciones Último Reino.
- Nietzsche, F. (1998). *Sobre utilidad y perjuicio de la historia para la vida*. Córdoba: Alción Editora.
- Novaro, M., & Palermo, V. (2003). *La Dictadura Militar 1976/1983: del golpe de Estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós.
- Lvovich, D., & Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Rouquié, A. (2011). *A la sombra de las dictaduras: las democracias en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado cultura de la memoria y giro subjetivo una discusión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Uzín, C. (1978). Razones y Finalidad del Estudio de la Filosofía de la Educación. In *Actas de las Primeras Jornadas de Filosofía de la Educación*. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER (Argentina).

PRÓLOGO

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN HERMENÉUTICA DE LA MEMORIA Y LA ESPERANZA

Agustín Escolano Benito

Todos, personas y pueblos, somos necesariamente memorialistas. Incorporamos el recuerdo o, mejor dicho, la memoria interpretada de la experiencia vivida, a nuestras estrategias y modos de relación con el mundo y con la cultura, y ello ocurre así porque los individuos y las civilizaciones se construyen desde los deseos, pero los proyectos adquieren siempre sentido con el *ethos* estructurante de la memoria. Más aún, la educación, como advirtió Hanna Arendt, fue siempre testamentaria, toda vez que ha de recurrir cíclicamente a la memoria para indagar por vía hermenéutica en las raíces de la cultura que transmite. En el mismo sentido, ninguna pedagogía puede legitimarse si no funda o inventa una educación histórico-crítica de los actores que la formulan y practican.

La recuperación de la memoria histórica, y aún más la que corresponde al ciclo del llamado tiempo presente, no es pues un ejercicio retórico ni un imperativo de la burocracia académica, sino una función esencial de toda comunidad que aspire a instalarse integrada y críticamente en la tradición y a caminar con prudencia desde el bagaje de las experiencias aprendidas y de los valores compartidos. Recordar es —decía la filósofa orteguiana María Zambrano— revivir para ver y para no avanzar a ciegas, porque el futuro cesa

en el albergue del presente –y se estanca por tanto– cuando el origen de lo vivido deja de ejercer atracción.

Ahora bien, la memoria –advierte esta misma autora– también funciona históricamente, ya que ella misma es cultura, construcción. No es posible recuperar los contenidos originarios del tiempo pasado en su genuina intencionalidad, por próximos que estén a nosotros, sino los que requiere el tiempo discursivo que los recuerda. Al hacer memorialismo seleccionamos los contenidos de la experiencia que mejor se acomodan a nuestros intereses, y también excluimos los que quedan fuera de nuestros deseos. La reconstrucción de la memoria no es por consiguiente un ejercicio neutral, sino interesado, y para que conduzca a resultados públicamente asumibles ha de ser una práctica democrática, compartida por todos los actores que entran en el juego de las elaboraciones histórico-sociales, no una estrategia unilateral y dirigida, como han intentado ser algunas «políticas de memoria».

Un viejo relato aseguraba que no es posible avanzar hacia delante sin ir acompañado de la propia sombra, de la que, por una parte, nadie puede desprenderse, y con la que, por otra, el salto adquiere relieve y perspectiva, esto es, cuerpo y sentido. La sombra puede representar ciertamente el peso de una memoria opaca y gravosa, de la que en todo caso habría que salir mediante una hermenéutica ilustradora y crítica –a veces también trágica–, que busque la luz de la razón anamnética y el alivio de una catarsis higiénica y liberadora. Pero también puede significar el valor de la discursividad histórica que ha de hacer posible la necesaria inteligencia del pasado y la afirmación de los gestos que configuraron la lucha por las libertades en tiempos de miseria moral y despotismo.

En un reciente ensayo, Alberto Manguel hace preceder su texto intitulado «Memoranda» de un fragmento sacado de los relatos de *A través del espejo*, en el que pone en boca de Alicia:

¡Nunca, *nunca* –continuó el Rey– olvidaré el horror de aquel momento!

Vamos, lo olvidarás –dijo la Reina– si no lo transformas en un *memorándum*.

Este ciudadano canadiense, que nació en Buenos Aires, y que fue en su juventud lazarillo de Borges en sesiones de cine y lectura, aprendió del autor de *El Aleph* que el silencio es sólo una forma de cortesía, y que «no basta ser valiente para aprender el arte del olvido». «Nadie pierde sino lo que no tiene o no ha tenido». Lo que se ha vivido no se puede olvidar, aunque se calle por prudencia. Y para que esto suceda lo mejor es transformarlo en una narración, que es uno de los géneros con que el arte de la memoria

produce sus metamorfosis e inicia una tradición que salva los recuerdos y los ennoblece al hacerlos inteligibles e interesantes en el atractivo fluir del relato.

Me invita mi amiga y colega Carolina G. Kaufmann, de la Universidad de Entre Ríos, que escriba unas líneas de introducción al segundo volumen de estudios sobre *Dictadura y Educación*, que ella misma coordina. Y asumo esta invitación desde el respeto y la admiración hacia este proyecto que, en el contexto de los movimientos intelectuales y sociales que se afanan por reconstruir la memoria histórica desde círculos no asociados a poderes dominantes, y en el marco más específico de los estudios sobre la reciente historia argentina, se afirma como un *ethos* colectivo empeñado en resituar a los universitarios del país en su papel de intelectuales críticos, desde el examen riguroso del pasado, y en una plataforma de diálogo y democracia que abra posibilidades de existencia a un nuevo «principio esperanza» –para decirlo con la expresión que utilizó Ernst Bloch para definir, desde la crisis, otro tiempo de utopía.

Nuestra época ha vuelto curiosamente a descubrir el valor y los poderes de la memoria. Aunque la racionalidad tecnológica e instrumental, dominante en la sociedad-red, ha abocado a la performatividad de los discursos y a la lógica de la practicidad en los programas de acción comunitaria, la cultura contemporánea se afirma al tiempo, como ha destacado Manuel Castells, en el poder de las identidades, esto es, en la fuerza constructiva de las culturas, que se manifiestan en primer lugar como relatos o memorias, y también como proyectos. El filósofo español Emilio Lledó ha hablado incluso de la «memoria del futuro», una expresión sólo en apariencia paradójica, pero que en realidad viene a enfatizar la inexorable proyección en el porvenir de lo ya vivido y los renovados modos de interacción que pueden darse entre la hermenéutica y la virtualidad.

Dialogar desde el presente con las huellas que el pasado ha dejado en las memorias personales y colectivas no abre sólo, sin embargo, a la reconstrucción de la experiencia compartida por una sociedad en un tiempo determinado, cuyo recuerdo se incorpora a las tradiciones, sino también a otros registros de la memoria en los que puede aparecer el dolor y la tragedia, que son asimismo elementos constitutivos de la historia y la condición humanas.

Cuando el sufrimiento es radical y profundo, los narradores pueden caer en la trampa que conduce a los juegos del silencio y del olvido. Esta tentación no es inédita. Los historiadores de posguerra cayeron en ella. Presos de la

lógica del positivismo y del estructuralismo, que comportó la ruptura del sentido del tiempo, además de la muerte del sujeto, los responsables de academizar la memoria confinaron los testimonios del pasado próximo a ellos –que mostraban las crueldades y sinsentidos por los que el mundo pasó antes de cruzar el ecuador del último siglo– a espacios creados *ad hoc* para el archivo de la memoria. Toda la historia que siguió a aquella confrontación fue en realidad, como ha destacado también Lledó, una «invitación a la desmemoria» para la coexistencia de los sujetos supervivientes a tan traumática experiencia en una especie de aldea global, aséptica y neutra, en la que sus moradores apenas tendrían cosas que contarse, ya que todas habrían quedado cuidadosamente archivadas en los rincones del silencio y el olvido para, con estas cautelas, no horadar en las heridas dejadas por la tragedia histórica, y así poder experimentar nuevas singladuras y esperanzas.

Más grave aún será sin duda la actitud de los depuradores y biblioclastas a los que se alude en esta publicación, que envía al «corral» de los excluidos y desaparecidos a todas las lecturas incompatibles con el pensamiento único de la dictadura. Recuerda Alberto Manguel en *Una historia de la lectura* cómo el joven Goethe, al contemplar la quema de un libro en la ciudad de Frankfurt, tuvo la impresión de asistir a una ejecución de un objeto inanimado pero vivo. Este es el inútil y autoritario gesto de querer abolir la historia y de intentar eludir la incómoda memoria, que no obstante nunca podrá ser borrada de la mente de los hombres y de las tradiciones sociales que la salvaguardan, sobre todo si se construye democráticamente como narrativa, esto es, como *memorándum*.

La muerte de la memoria no es otra cosa que la muerte del hombre, como venía denunciando la crítica de la cultura desde Nietzsche. Contra estas estrategias de liquidación del recuerdo se construyeron a comienzos del último siglo el psicoanálisis en orden a la recuperación de las memorias reprimidas, la antropología cultural, que desde Halbwachs trató de investigar los códigos de pertenencia a los grupos humanos, los relatos a lo Proust en busca del tiempo perdido, o las bienintencionadas propuestas morales de reconciliación pasado-futuro que lanzó la lúcida mente de Benjamín. Las dos guerras mundiales trajeron no obstante como secuela una clara desvalorización de la tradición y de la memoria, poniendo en cuestión muchas identidades.

Las teorías de la modernización que lanzó la ciencia social para orientar el nuevo orden de posguerra reforzaron la tendencia a la desmemoria y el ahistoricismo. De un lado, la lógica del desarrollo pragmático llevó a la

implantación de la filosofía utilitarista, que se arrogó además horizontes de universalidad. El modelo educativo que se iba a imponer tras la crisis, como intuyó Simone Weill, adoptaría la forma y los contenidos de una especie de «cultura pasteurizada», comunicada en las instituciones escolares al modo de las cadenas industriales que degradan sus productos a medida que los fabrican. El nuevo orden docente nacido de esta coyuntura histórica, haciendo caso omiso de los valores de la tradición y de la identidad, trató a los sujetos como individuos desenraizados que habrían sufrido de amnesia y que necesitarían ser reeducados mediante una pedagogía neutra pero pragmática, libre de prejuicios pero moderna.

Los mismos historiadores de posguerra cayeron en esta trampa discursiva, entregándose, aun sin ser siempre conscientes de ello, en los juegos estratégicos del silencio y del olvido que interesaban a los nuevos gestores de la civilización. Academizando la memoria, se confinaban los testimonios del duro e inmediato pasado en los espacios creados para el archivo, la biblioteca y el museo. La curiosidad erudita podía visitar estos ámbitos cuando se planteara viajar más allá de lo que Lledó ha denominado el «espasmo del presente». Pero aquellos lugares para el olvido –concluye el mismo autor– ni siquiera podrían obsequiar a los curiosos escrutadores con los dulces frutos del árbol con que se atendió, por parte de los felices lotófagos, a los navegantes que acompañaron a Ulises para que olvidaran el camino del regreso, sino más bien con desabridos sucedáneos.

Mas esta negación de la memoria sólo podía conducir a una nueva ruptura, no sólo con la tradición, sino también con el mundo de la vida y de la cultura, en el que habría de emerger necesariamente el principio esperanza, la razón de la utopía, sin cuya asistencia no hay futuro posible con sentido. Aunque es verdad en parte que, como señaló William James, uno de los primeros teorizadores sobre la memoria, a lo que esta a menudo se ordena es a olvidar, también es cierto que la vida y la cultura se construyen, además de escribiendo y borrando como en los juegos de arena –bella metáfora de Antonio Muñoz Molina– escribiendo el narratorio que nos otorga identidad y sentido. La desmemoria es un estado próximo a la inexistencia, y quien vuelve –comenta el conocido autor–, como el viajero o el náufrago, lo primero que hace, al entrar en comunicación con los otros, es recordar y contar. Por eso, la Odisea es, ante todo, la narración de un relato.

Leí hace unos meses, en el diario español *El País*, los comentarios que Morales Solá hacía sobre la crisis argentina, y guardé aquel recorte en mi carpeta miscelánea de sueltos para repensar. Aquel texto apareció en los

días en que Carolina Kaufmann presentaba en la Universidad de Valladolid su tesis para la colación del grado de doctor sobre «Los manuales de civismo en Argentina. De la Dictadura a la transición democrática», una temática que se veía inserta justamente en el campo intelectual configurado desde la reconstrucción crítica de la memoria de la «larga noche de la Dictadura» y de los «dispositivos educacionales autoritarios» puestos en marcha por los gendarmes de la llamada «política procesista» para producir la «remoralización» del país conforme a sus estrategias de disciplinarización, que comportaron un borrado de todo signo de tradición liberal y de civismo democrático. Desde la lógica de lo que venimos sosteniendo, la salida de aquella dolorosa historia sólo podría afrontarse a partir de su hermenéutica, que implicaba un importante trabajo intelectual crítico con la reconstrucción de la memoria. Y en esta perspectiva deben leerse los capítulos de este libro colectivo.

Para el columnista antes citado, la salida del conflicto se bifurca, como en el sendero del jardín de Borges, entre la reconstrucción y el infierno. Del peligro dantesco, mejor huir, para no tener que abandonar toda esperanza. Sólo quedaría, pues, el ideal razonable de la reconstrucción, que es el que debería marcar el programa que han de asumir hoy los intelectuales. Los trabajos insertos en esta obra responden sin duda a este ideal crítico y emancipador. Si se ha extendido en la sociedad la desconfianza hacia los políticos vernáculos y hacia las instituciones económicas, hay que atribuir credibilidad a los sectores de la inteligencia cívica y culta que se afanan por insuflar esperanza al irrenunciable proceso que, con sus ritmos y avatares, se ha de encaminar de nuevo hacia la libertad. En este desafío, la memoria, mediante la racionalidad anamnética, tiene también un cometido: depurar críticamente la tragedia y recuperar el hilo del tiempo que pueda salvar las mejores tradiciones. No es posible renunciar a este proceso, ni desde luego es aconsejable abocarse a las trampas del silencio y el olvido o a las terapias de aquellas pedagogías pasteurizadas que acabaron por negar la identidad y el sentido de las culturas.

Me comentaba hace unos días mi buen amigo y colega Miguel Somoza, en un paseo ecológico y reflexivo por tierras de Castilla, las «sucesivas pérdidas de memoria» y los «olvidos impuestos» que ha registrado la historia argentina en la perspectiva de la larga duración. Parece como si cada proyecto de cambio histórico hubiera tenido que arrasar, en vez de asumir, la memoria de los grupos subalternos o dominados. Se destruyeron, en primer lugar, las culturas aborígenes, tanto en tiempos de la Colonia como por parte

de las oligarquías criollas, tras la independencia. Tampoco se integraron en la memoria nacional las culturas de los inmigrantes, que fueron sometidas a prácticas asimilistas, instrumentadas en buena parte por medio de una escuela pública adoctrinadora. El peronismo, desde su peculiar nacionalismo, también intentó borrar el recuerdo de las culturas «liberales» anteriores, y este mismo movimiento sería igualmente eliminado por la «revolución libertadora» que le siguió. La dictadura de 1976, desde el cínico discurso de la «reconstrucción nacional», llevó a cabo, como los trabajos insertos en esta compilación corroboran, una de las más sangrantes depuraciones de las personas y los textos que pudieran oponerse a los proyectos de los militares procesistas. La restauración de la institucionalidad republicana condujo, en fin, como concluía nuestro interlocutor, a ambiguas y contradictorias «políticas de memoria y olvido», lo que ha venido a suscitar en la práctica la aparición de diferentes representaciones personales y sociales del recuerdo de difícil integración.

Esta pluralidad de memorias, gestadas unas como formas de resistencia y crítica, y otras como fórmulas oficiales del poder instalado, dificulta de nuevo la configuración de una construcción nacional integrada y la formulación de un discurso público y democrático sobre el pasado, que sin embargo es necesario elaborar y proponer entre todos los que apuesten por la libertad intelectual y la razón para instalarse en los valores básicos compartidos desde los que afrontar el porvenir.

El miedo a la libertad sólo puede conducir, como vio Erich Fromm, a clausurar la vida y la cultura en las cadenas de la culpa o el rictus de la violencia, suscitando una espiral sin fin que puede dar pie a nuevas estrategias desintegrativas. La salida de esta situación aporética no depende sólo de los intelectuales, desde luego, pero sus discursos, y sus prácticas investigativas, sí pueden contribuir a la construcción cívica y pública de una memoria que busque, como planteaba Walter Benjamín para otras circunstancias también complejas en el orden moral y político, la posible solidaridad entre el pasado y el futuro, es decir, la reconciliación de la sociedad con su memoria y sus proyectos. La reconstrucción del recuerdo no será sólo, claro está, una atribución de derechos no saldados a la tradición, sino un ejercicio hermenéutico que prolongue la narratividad de la memoria, consensuada públicamente, más allá de sus ruinas y miserias, en una mirada inteligente y prospectiva, igualmente acordada, en la que la historia y el futuro se fundirían como relato y como aventura. «Ni está el mañana ni el ayer escrito»

—sentenció Antonio Machado, desafiando a futurólogos e historiadores a la vez—.

El *Centro Interdepartamentale di Studi Americani ed Euro-Americani* «Piero Bairati», de Torino, se viene dedicando desde hace años al estudio de los «usos públicos de la historia». Construir y comunicar el pasado es una responsabilidad pública en la que también los académicos han de desempeñar un papel fundamental. El imaginario que configuran y difunden los manuales escolares, los textos e iconos de la prensa y de los demás medios de comunicación, los relatos de los narradores literarios y los discursos de los autores de los programas políticos, entre otros medios, es un componente esencial, de amplio y profundo impacto, en la sociabilidad de los sujetos en los que se tiene que operar aquella transacción pública para erigir una memoria y un proyecto en texto y representación pública. Este imaginario define una *bildung* compartida que nutre los modos y los contenidos de la memoria colectiva, y garantiza por tanto la comunicabilidad de los mensajes en los círculos en que se difunde y utiliza, creando además una determinada manera de ver y leer el pasado, es decir, una tradición hermenéutica.

Los procesos de cambio de mentalidad implícitos en la anterior propuesta requieren algún tiempo, pero son imprescindibles para crear un consenso público acerca de la memoria que nos constituye y nos afecta. Sólo desde estos tipos de estrategia se pueden los sujetos y los pueblos insertar en una narrativa plenamente asumida. En ella está la clave, por otro lado, de la educación histórica del deseo, que es la que asegura la coherencia entre la lectura del pasado y la nueva ilustración que hará viables los proyectos de futuro.

Nos advertía el profesor Cucuzza, recordando a Antonio Gramsci y glosando las difíciles circunstancias en que se mueve el mundo en esta hora de nuevas conflagraciones, que, frente al posible pesimismo de la inteligencia, es preferible optar por el optimismo de la voluntad. Y es posible que la anterior propuesta roce, al hilo de la razón práctica, la retórica que permiten los ensayos posibilistas, juegos dialécticos a los que no cabe renunciar, entre otras cosas porque abren la libertad a los horizontes que pueden inventar una nueva cultura, la que se materializa en el imaginario a construir y en la educación de los sujetos para compartir las lecturas de la historia y los compromisos de futuro. Tal propuesta comporta, en verdad, una verdadera revolución pedagógica, a la que también debemos vincularnos los historiadores, sobre todo cuando nuestro objeto de estudio es la educación.

Las sombras –dice Susana Barco en su trabajo inserto en esta obra– no sólo son susceptibles de proyectarse hacia atrás, sino también hacia delante. Esta es otra metáfora que ilustra la «memoria del futuro», a la que antes hemos aludido, o a la «memoria del mañana», a la que la autora se refiere. Aquí está una de las claves de las virtualidades que toda hermenéutica comporta. La «memoria cautiva», que es sometida a examen en otro de los capítulos del libro, podría así ser liberada de la custodia a la que quisieron someterla sus vigilantes y gendarmes, para pasar a ser memoria interpretada. Puede resultar incómoda la enseñanza de la historia inmediata, o del tiempo pasado-presente, como sugiere el título del estudio de Gonzalo de Amézola, porque en esta acción pedagógica el sujeto transmisor se convierte en objeto de esa misma historia, en texto vivo de la narración. Pero tal metamorfosis puede ser al tiempo educadora desde la propuesta que hemos formulado anteriormente.

En *Sefarad*, la serie de relatos sobre memorias de vidas reales y ficticias que publicó Antonio Muñoz Molina hace unos años, la narración conduce a sus personajes a cruzar por fronteras que los pongan a salvo de la violencia y la irracionalidad con que el siglo XX trató a tantas biografías individuales y colectivas. Pero el mundo de los perseguidos y excluidos también se abre allí al principio esperanza: «Cada mañana –dice uno de estos sujetos– despiertas creyendo ser el mismo que la noche anterior, pero no eres una sola persona, y no tienes una sola historia... Ni tu cara ni tu oficio, ni las demás circunstancias de tu vida pasada o presente, permanecen invariables. El pasado se mueve y los espejos son imprevisibles». Estos son los juegos de libertad que se abren con la hermenéutica: el pasado no está determinado, y el futuro guarda todas sus memorias vividas y plausibles.

«Cada mañana –leemos en otro pasaje de este libro– despiertas creyendo ser el mismo que la noche anterior y reconociendo en el espejo una cara idéntica, pero a veces en el sueño te han trastornado jirones crueles de dolor o de pasiones antiguas, y esa cara que parecía la misma está cambiando siempre, modificada a cada minuto por el tiempo, como una concha por el roce de la arena y los golpes y las sales del mar ... Eres cada una de las personas que has sido, y también las que imaginabas que serías, y cada una de las que nunca fuiste, y las que deseabas fervorosamente ser y ahora agradeces no haber sido». Todos los pasados vividos, incluso los pensados y soñados, abren pues un amplio y versátil campo a la memoria y a la libertad, a la experiencia y a la audacia, a la hermenéutica y a la esperanza.

A veces el tiempo tiene su moralidad, como dice Claudio Magris. «El tiempo de la existencia compartida es un viaje que recorre y recupera continuamente, en su caminar, los lugares y los instantes de la propia odisea». Si adopta el ritmo lento, las generaciones, en la construcción de su tradición, añaden «gotas de olvido» a la cadena de la historia, sin dejar de «identificarse en ese fluir». Diríamos también que la memoria tiene en este proceso su propia estrategia, no sólo eliminando la experiencia superflua, sino abriendo caminos expeditos y aún no previstos a la libertad. La memoria que queda, decantada en tradición, es esencial a la supervivencia del grupo y de la cultura, y no es por tanto suprimible. Pero, mientras tanto, la libertad, sostenida en la hermenéutica, se nutre de esta cultura del recuerdo, y se abre a la indeterminación de la esperanza.

INTRODUCCIÓN

Carolina Kaufmann

El tomo II de *Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*, correspondiente a la Colección de Historia de la Educación Latinoamericana retoma áreas problemáticas investigadas en el Proyecto TIPHREA (Tendencias ideológico/pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina). Algunas de esas problemáticas fueron presentadas previamente en el tomo 1 de esta serie, titulado: «Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)». En la publicación que hoy nos convoca, se ensamblan los interrogantes acerca de la actuación de los grupos académicos de poder durante la Dictadura, profundizándose en las políticas de censura y vigilancia curricular en diferentes unidades académicas. Y de allí que este volumen estudie las manifestaciones y los alcances del poder disciplinario en el ámbito académico. En suma, se ha decodificado el uso de las técnicas de disciplinamiento que posibilitarían el «buen encauzamiento» en los claustros y espacios: sanciones normalizadoras, depuraciones, inspecciones jerárquicas y procesos de patrullaje curricular.

Asimismo, cuatro de los nueve capítulos que integran este volumen constituyen avances de indagaciones presentadas en el primer tomo, tales los trabajos escritos por Cristina Godoy y Vanina Broda, los dos capítulos escritos por Delfina Doval y el mío propio. Las otras contribuciones provienen de investigadores de diferentes universidades públicas: Comahue, La Plata, San Luis y General Sarmiento. Esos colegas fueron convocados a participar de este volumen como aporte del Proyecto TIPHREA direccionado a contribuir

a la recuperación de jirones de la memoria colectiva, acopiada en las universidades argentinas durante la historia reciente de la vida académica.

El capítulo 1, *El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura*, escrito por Cristina Godoy y Vanina Broda, de la Universidad Nacional de Rosario, abre el estudio de las ideologías de la opresión que signarán las políticas universitarias durante el período. Este capítulo se enlaza con los interrogantes acerca de la memoria histórica, que Godoy ya planteara en el Tomo 1: «Memorias públicas e historia: un diálogo en claroscuro». Desde la encarnadura concreta de la universidad argentina durante la Dictadura, las autoras ahondan en los microaparatos de vigilancia y de censura bibliográfica en tanto dispositivos de poder sobre el saber. A su vez, este capítulo preanuncia ciertas dificultades con las que los equipos de investigación han debido lidiar en mayor o menor grado, tanto en la reunión de corpus documental como en ciertas *resistencias a recordar*, que en los tempranos años 90 obstaculizaron y retardaron los estudios sobre nuestra historia reciente.

El capítulo 2, *Las tinieblas en la universidad: el «adelantado proceso» en el Comahue*, de Alcira Trincheri, historiadora de la Universidad Nacional del Comahue, se centra en el análisis de la historia de las intervenciones militares en dicha universidad, profundizando en las prácticas políticas represivas que llegaron prematuramente a esa jurisdicción académica. El período histórico que se investiga abarca desde fines de 1974 hasta 1977, años «que marcarán a fuego su funcionamiento y diseño futuro». En este capítulo se evidencian las luchas ideológicas entre distintos sectores políticos de la entonces Universidad Nacional del Comahue, que «concluyó con la intervención de las fuerzas armadas como árbitro, en un escenario teatral montado por la misma fracción política, transformado en un campo de operaciones político militar que fue el de la universidad misma».

La trama narrativa que marca un hilado entre los años previos a la última Dictadura en el marco universitario se continúa en el capítulo 3, *Signos, huellas, supervivencia y vacíos. Revisando producciones didácticas*, de Susana Barco de Surghi, protagonista directa de las políticas represivas en el ámbito universitario en la década del 70, asimismo, referente académico calificado de varias generaciones de docentes. Este trabajo presentado en un registro expositivo testimonial da cuenta de la «atmósfera» que precedió a la Dictadura en la Escuela de Educación de la Universidad Nacional de Córdoba anunciando «señas» y ligazones con la coyuntura siguiente. Distingue a este capítulo el ímpetu de su autora, quien posee la entereza de revisar y volver

la mirada hacia un pasado personal y colectivo lacerante, mirándose en su propia sombra y recordando «...que las sombras no sólo son susceptibles de proyectarse hacia atrás, sino de extenderse hacia delante: pensar los posicionamientos y las acciones desde sus consecuencias pueden ayudarnos a determinar la medida y dirección de nuestros pasos, casi como en la construcción de unos recuerdos del futuro, una memoria del mañana».

Myriam Southwell, investigadora de la Universidad Nacional de La Plata, aporta el capítulo 4. En *Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de la Plata*, explorando el espacio pedagógico universitario platense previo a la Dictadura, desplazándose luego al análisis de los aspectos de la formación de pedagogos sobre los que intervino el régimen en dicha universidad. En este capítulo se exponen diversos procesos de radicalización política universitaria de los primeros años de la década. Asimismo, este capítulo historiza la actuación significativa de docentes del Departamento de Ciencias de la Educación, entre los que recupera la memoria del Profesor Guillermo Savloff, asesinado por la Triple AAA (Alianza Anticomunista Argentina) en 1976.

En el capítulo 5, *La memoria cautiva. El caso de la Universidad Nacional de San Luis*, de Cristina Auderut, Noemí Carreño, Ana Lía Cometta, y Mónica Clavijo, investigadoras del área didáctica de la Universidad Nacional de San Luis exploran sobre algunos rastros delineados por la Dictadura en la Universidad Nacional de San Luis. En estas páginas cobra vital importancia la investigación acerca del Congreso Argentino de Ciencias de la Educación realizado en esa universidad en 1978. Ese acontecimiento operó como ámbito propicio que contribuyó a legitimar el discurso pedagógico dominante durante aquellos años, procurando lograr un alcance pedagógico/ideológico de mayor envergadura.

Los trabajos escritos por Delfina Doval, de la Universidad Nacional de Entre Ríos, integrante del Proyecto TIPHREA, quien viene investigando fértilmente desde hace casi una década en la deconstrucción de los procesos y políticas dictatoriales en el ámbito público argentino, encuentran sus articulaciones con aspectos tratados previamente. En el primer caso, el capítulo 6 *Vigilancia y tecnocracia en la Universidad Nacional de Rosario. Los «programas de Pedagogía» para la Formación Docente* se entrama con los resultados publicados en el Tomo 1, en capítulo *La Siberia rosarina. IRICE-CONICET-UNR (Argentina 1976-1983)*, en cuanto a la transferencia de conocimientos y al fortalecimiento de grupos académicos que trabajaban en el Departamento Pedagógico de la Facultad de Humanidades y Artes de la

Universidad Nacional de Rosario. Este capítulo se aboca, específicamente, al examen de los programas de Pedagogía vigentes durante la Dictadura en la formación de grado de los alumnos cursantes de las carreras de historia, filosofía, letras, antropología, geografía e idiomas modernos.

El capítulo 7, *Curriculum y perennialismo. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos*, también escrito por Doval, encuentra sutiles líneas de vinculación con «Una escuela de pensamiento: Universidad y Dictadura. Un estilo de vida misional» del volumen I así como con el capítulo 3: «Las Comisiones Asesoras en Dictadura. FCE-UNER, Argentina». Se analiza un corpus constituido por diferentes programas de las materias correspondientes al Profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. El terreno analítico se centra en los objetivos, contenidos temáticos, bibliografía y profesores a cargo de la implementación de las propuestas de cátedra, durante los años académicos 1976-1983. Este trabajo presta especial atención a las prácticas de los grupos académicos de poder constituidos en dicha Facultad.

El capítulo 8, *Los condenados al corral. Depuraciones bibliográficas en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos*, de mi autoría, avanza en los resultados presentados en los capítulos 3 y 4 del Tomo 1 de *Dictadura y Educación*. Desplegándose ahora referencias y argumentaciones más intensas acerca del montaje y proceso de expulsión bibliográfica (*transferencia/retiro/eliminación*) en el territorio espacial y simbólico de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos durante la Dictadura. En esa dirección, el trabajo trata de entablar una relación de búsqueda y problematización de las políticas académicas censorias sondeando los resortes de inteligibilidad de la narrativa.

Cierra los capítulos que constituyen este volumen, el texto de Gonzalo de Amézola *Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente*, historiador de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Nuestro interés al incluir este capítulo, en una obra que desarrolla producciones entroncadas con la historia de universidades públicas argentinas durante los años dictatoriales, no es ajeno a la preocupación del Proyecto TIPHREA acerca de la presencia o ausencia de enseñanza de la historia reciente y sus implicaciones en los ámbitos escolarizados. En rigor, este capítulo se interroga sobre la transmisión pedagógica de temas, problemáticas y períodos controversiales en nuestra historia que han habilitado escasa atención investigativa. Interrogantes que

se funden con la necesidad y modos de transmitir los conocimientos sobre nuestra historia educacional reciente, específicamente aquellos que los diferentes investigadores de este volumen han aportado. Con respecto a lo apuntado en el párrafo anterior, nos preguntamos:

- ¿Qué sucede con la posición del sujeto que enseña cuándo el pasado reciente se transforma en objeto de una historia del presente?
- ¿Acaso la posición de asumirse como sujeto/enseñante que logra transponer el conocimiento que los investigadores producen sobre la historia reciente —de la que además son en muchos casos testigos vivos—, no debería posibilitar la reconsideración del alcance del conocimiento histórico atendiendo sus implicaciones ético-políticas?
- ¿Qué acontece en el imaginario de los enseñantes cuando deben transponer conocimientos producidos por investigadores que integran el tejido social histórico inmediato? Estos conocimientos, al entender de los enseñantes ¿no resultarían lo suficiente y epistémicamente asépticos?

Al igual que en el primer volumen de esta colección, el tomo 2 de *Dictadura y Educación* pretende impulsar nuevas investigaciones en áreas y problemáticas escasamente abordadas por la historiografía educacional argentina. En definitiva, *Depuraciones y vigilancia en la universidad argentina* procura aproximar una comprensión más amplia sobre los procesos de depuración y vigilancia académica en diferentes ámbitos universitarios durante la Dictadura, así como también ansía horadar surcos que posibiliten profundizar en los conocimientos reunidos en este tomo.

Finalmente, nuestro agradecimiento a todos los colegas que han participado y enriquecido a este volumen; especialmente al Dr. Agustín Escolano Benito. Nuestro reconocimiento a la Secretaría de Investigaciones Científicas, Técnicas y Formación de Recursos Humanos de la Universidad Nacional de Entre Ríos por financiar el proyecto TIPHREA posibilitando la concreción de este tomo.

1ª edición, Paraná, abril de 2003.

2ª edición, Salamanca, febrero de 2017.

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 1

EL PODER DE LA PALABRA BAJO VIGILANCIA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LA DICTADURA¹

Cristina Godoy (†), Vanina Broda

...bajaron a la dolorosa muerte/no
huyeron de ella como un ruiseñor/en la
tormenta que barre mi país/escribieron
su nombre en el fuego/atacando
la dura realidad con bello/
urondo y bustos/rui/
señores de la tormenta que repartís
sus nombres por mi país encendido
(Juan Gelman. *Épocas*)

La única edificación moral requiere el castigo...
(Horacio Ciafardin)i

El mundo, según Mallarmé, existe para un libro,
según Bloy somos versículos

¹ Este capítulo ha sido en parte posible por los aportes en materiales de Matilde Bruera, Aldo Baravalle (†), Raúl Frutos (†), Vicente Accurso, Alicia O. de Broda, Gerardo Salta, Paula Caldo, María Jorgelina Caviglia, Carolina Kaufmann, Gabriela Águila, Cecily Marcus y los comentarios de Eduardo Vénica. Nuestro agradecimiento a los entrevistados, profesores Rubén Naranjo (†), Edgardo Garbulsky (†) y Eduardo Hourcade (†). Gracias a Rodrigo Cristiá (†) por su interés en conservar la memoria familiar.

o palabras o letras de un libro mágico,
y ese libro incesante es la única cosa
que hay en el mundo: es, mejor dicho, el mundo.
(Jorge Luis Borges. *Del culto de los libros*)

1. Sombras del relato

Contaba Jorge Luis Borges (1974) que Shih Huang Ti fue el emperador chino que ordenó la construcción de la gran muralla y la quema de todos los libros anteriores a su reinado. De seguro con la intención de levantar una infranqueable frontera con los bárbaros e iniciar una re-escritura de la historia, el monarca erigió estas «barreras mágicas destinadas a detener la muerte» que colocaban en clausura un espacio y un tiempo, coordinadas entrelazadas en el destino de aquellos que cometían la herejía de esconder libros. Estas voces disonantes se desfiguraban con hierro candente, estigma que al tiempo que grababa la desobediencia al poder, exorcizaba la no claudicación mnémica, metáfora perdurable de «la torpeza e inutilidad» del adefesio pétreo.

Shih Huang Ti era dueño de la vida y de la muerte de sus súbditos, transeúntes de un territorio neutro en tanto que su vida dependía de la voluntad soberana, mandato sobre la vida que sobrepesando el platillo de la muerte, señalaba con precisión divina el sucumbir de las palabras y las cosas. A pesar de que llegado el siglo XIX el derrotero que venía trazando el derecho equilibró la balanza, el proceso de desarrollo del derecho de la modernidad no suprimiría el anterior, sino que «lo penetró, lo atravesó y lo modificó», ejerciendo «el poder de hacer vivir y de dejar morir» (Foucault, 1993a, p. 172).

Esta traslación de la microfísica del poder cobró espesor al momento que ciertos grupos sociales, impelidos por la necesidad de protección y de acordar un determinado «contrato social», ungieron al soberano con los atributos del poder absoluto. Delegación intencionada y unívoca que arrastra el dilema de si esta defensa de la vida cedía el tiempo de la propia muerte en acto. ¿Hasta qué punto el contrato generador del derecho a la vida no la excluía en la activación de «las tecnologías de control y de vigilancia» inherentes al disciplinamiento cotidiano? Es más, atento a los sentidos que exhalan «la tecnología del poder, la bio-política, el bio-poder, a instalarse» (Foucault, 1993a, p. 174) y al exceder la nueva tecnología el simple dominio del cuerpo para expandirse al «hombre viviente», ¿cuánto de esta ética se

extenderá a la expresión oral/escritural en la supervivencia de la memoria, al estilo del emperador de Borges?

Sabemos que desde el momento en que el atuendo y los atributos de poder promotores de las diferencias fueron eliminándose, el orden democrático se hizo «anónimo» y la disparidad escasamente visible a lo «público». No obstante el disimulo del panotismo, «los ojos inquisidores» saldrán a la pesquisa de las «sorpresas secretas» y los portadores de «marcas» exteriores sufrirán destacarse aún en la multitud de los no-lugares. En tal maraña filosófica devanada por el peso ético/moral de la exclusión, la modernidad ha sabido acuñar «un término concreto para resolver el problema del signo invisible, el de lo *exótico*» (Heller & Ferenc, 1995).

En tiempos de la dominación de Shih Huang Ti la diferencia racial carecía de opacidad, incluso por el valor que acarrea la exhibición del prestigio de la estirpe y del saber de unos sobre otros: los «bárbaros» eran los diferentes, eran los *otros* a los que había que separar con fronteras concretas o virtuales, aislándolos físicamente o suprimiéndolos en lo ideológico. Es decir, que lo diferente que hoy disfrazamos tras el cosmopolitismo del enunciado *exótico* se ha inscripto históricamente en la *humana conditio*, en la tabla de un plan divino de supremacía natural de lo mejor, de lo bueno, de lo *elegido* frente a lo prescindible, lo execrable. En esta tensión, el imaginario colectivo se ha mostrado proclive a construir «una imagen idealizable de la propia sociedad y una imagen denigrante de la sociedad del adversario» (Elias, 1987), representación ideal que en el plano de lo concreto exalta vías de exclusión o eliminación. Va de suyo que históricamente las estrategias hegemónicas de regímenes políticos² autoritarios han sabido exacerbar el antagonismo mediante la dominación y expulsión del adversario.

La onda expansiva de la narrativa ficcional de Borges nos inunda pausadamente en el andar de repensar ciertos rasgos de la atroz dictadura incrustada en la Argentina de 1976 por sectores militares abocados a «erradicar la subversión e implantar 'la autoridad' en todos los niveles de la sociedad» (O'Donnell, 1997a) en connivencia con la elite siempre dispuesta a reponer «la senda [económica y política] de los antepasados» (O'Donnell, 1997a). En la vida política argentina este maridaje patético nunca fue producto de la contingencia ya que históricamente las sublevaciones militares han

² Por régimen nos referimos a «las normas formales que vinculan a las principales instituciones políticas..., además de a la cuestión de la naturaleza política de los vínculos entre los ciudadanos y los gobernantes (democrática, oligárquica, totalitaria o la que sea)» (Cardoso, 1994, p. 44).

sido bienvenidas por fuerzas civiles opositoras al gobierno democrático en el poder. Vale decir que tal irresponsabilidad ciudadana sorda a «la demencia asesina» era enhebrada aceitadamente a las ambiciones castrenses en pugna a lo largo de períodos democráticos de pronto aborto en razón de que «los oficiales buscan apoyo civil para resolver las luchas intestinas del «partido militar» (Rouquié, 1984). El 24 de marzo de 1976 las FF. AA., representadas por la Junta Militar, condensaron su proyecto en enunciados que echaron la suerte política de la república:

Concreción de una soberanía política basada en el accionar de instituciones constitucionales revitalizadas que ubiquen permanentemente el interés nacional por encima de cualquier sectarismo, tendencia o personalismo.

Vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino.

Vigencia de la seguridad nacional, erradicando la subversión y las causas que favorecen su existencia.

Vigencia plena del orden jurídico y social... (Anales de Legislación Argentina, Boletín Oficial 31/III/76).

El 31 de marzo la misma Junta Militar editó el Estatuto para el Proceso de Reorganización Nacional (ALA, B. O., 31/III/76) determinando que el PEN designaría los gobernadores de provincia obedientes a sus mandos naturales: los comandantes en jefe. [Art 12]. Para evitar cualquier conato de disenso el poder de los gobiernos nacionales y locales quedaba irreductible y verticalmente subordinado: «Los gobiernos nacional y provinciales ajustarán su acción a los objetivos básicos que fijó la Junta Militar al presente Estatuto y a las Constituciones Nacional y Provinciales en tanto se opongan a aquéllos. -Videla. - Massera. - Agosti» [Art. 14].

La trama de la intertextualidad de las proclamas militares, la regularidad horaria de los pronunciamientos y el sonar del redoble marcial que las emisoras obedientes no cejaban de reponer, impusieron la pretorización de la vida cotidiana desde las primeras horas del 24 de marzo. El discurso dejó de ser «social» para convertirse en único y hegemónico en la legitimación de «ciertos enunciados y ciertas maneras de ver como de expulsar otra «cosa» en lo indecible o extravagante» (Angenot, 1984). La *doxa* no tuvo tregua en la mutación que produjo la dupla signifiicante/significado: reorganización (nacional), soberanía (política), instituciones (constitucionales), interés nacional, moral (cristiana), tradición (occidental), dignidad (del ser nacional), orden (represor de oposición), junta militar (gobierno colegiado), necesidad de norma impuesta en función de la seguridad (nacional). Con todo, el

lenguaje era históricamente familiar e integrador de la conceptualización y de la teoría de la historia de las ideas políticas (Pocock, 1996) en la Argentina, ciertamente se trataba de una reposición de comportamientos políticos que enunciaba el horror nunca vivido.

Esta poética del discurso militar supo articular ejes semánticos engarzados entre sí: 1) reorganización de reorganización, 2) desintegración de las mediaciones de lo político, 3) las instituciones adjudicatarias de soberanía, 4) predominio de «lo nacional» (valores morales, la tradición cristiana, la dignidad histórica), 5) oposición caos social/seguridad nacional, 6) la Junta Militar aglutinaba el poder de mando efectivo y 7) la «necesidad», sustento de la hegemonía corporativa. Supuestos básicos subyacentes a la legitimidad del ejercicio de la fuerza por delegación al soberano *del derecho de vida que acaba entregando el derecho de muerte* (Foucault, 1993a), límite en que unos hombres son «superfluos» (Arendt, 1998), y otros fieras.

Este desagregado discursivo atiende en lo conceptual a que de hecho «...en 1976, la Junta Militar –en nombre de las FF.AA.– invocando un estado de necesidad se apropia del poder constituyente, sometiendo a su voluntad a todos los demás poderes» (Quiroga, 1994) en la forma de una *dictadura soberana*³: «1) nace de un estado de necesidad, 2) asume poderes extraordinarios, 3) su naturaleza es temporal, 4) no es de carácter personal» (Quiroga, 1994). El posicionamiento político de «un gobierno de las FF.AA. –y no ya apoyado por–» fija el sometimiento indiscriminado de la sociedad por la fuerza de las armas para alcanzar si no un «cambio profundo de la sociedad argentina» (Cavarozzi, 1983), sí salvarla del caos y la disolución amparándose en los lineamientos de su mesianismo histórico.

Renglón seguido, la *praxis* se entrelaza con las nociones de *excepcionalidad* y *decisionismo*, conceptos que en la teoría política de Carl Schmitt caracterizan la autoridad del soberano frente a situaciones extremas que requieren de facultades ilimitadas a merced de la norma⁴. Aplicando esta argumentación teórica a la performance de la dictadura, las FF.AA. en su carácter de soberano continente del monopolio de la *decisión* «despolitizaron a la sociedad» argentina usurpando la soberanía y cooptando la política; legitimándose en la excepcionalidad y en la decisión de retrotraer la nación

³ Aún reconociendo que los límites son laxos, Carl Schmitt establece la distinción en términos generales entre «dictadura soberana» (que no apela a una constitución existente sino a una *constitución que va a implantar*), y «dictadura comisarial» (que apela a una constitución existente) (Quiroga, 1994).

⁴ El corpus teórico de Carl Schmitt es trabajado por Quiroga (1994).

a un estado de normalidad, objetivo que requería de una «reorganización»⁵ más que de la perdurabilidad en el poder (Quiroga, 1994).

2. Castigo sin crimen

El decreto 2.770⁶ del presidente Ítalo Luder, disponiendo la creación del Consejo de Seguridad Interna con vistas a enfrentar la subversión, fue el anticipo fatídico del ensañamiento de la dictadura «tanto contra una clase social (los obreros) como contra una clase generacional (la juventud), caldo de cultivo potencial de la *delincuencia subversiva*» (Rouquié, 1984, p. 308). No importando las consecuencias, la concepción organicista⁷ se propuso la misión de que la cabeza racional encarnada en las FF.AA. curara el cuerpo enfermo (la sociedad) limpiándolo en lo moral y en lo ideológico por medio de la represión armada. Para llevar adelante el plan, se requerirá de la reformulación del concepto de nación sostenido por un proyecto teleológico y corporativo que amalgamara los vínculos societales y, por otro lado, la obturación de la memoria de la cultura política democrática a través de una discursividad inconciliable: bueno/malo; patriótico/apátrida; delator/enemigo, cristiano/antipatria.

Así la perversa *decisión* del Estado⁸ de despolitizar la sociedad por medio de la dominación y represión tuvo efectos explosivos –secuelas que anidan aún hoy– en la disolución de las redes intelectuales/culturales. Los intelectuales orgánicos eran los legítimos encargados de la preservación de la memoria colectiva e incansables buscadores de liberación y verdad, pecados capitales en la perspectiva organicista y refundadora del poder, motivo que los prescribió, torturó, exilió y desapareció.

⁵ «Frente a la imagen de desorganización del Estado aparece como contrafigura la idea de un proceso de reorganización nacional, que promete, entre otras cosas, 1) la finalización del desorden y la corrupción; 2) la superación de la crisis económica; 3) la derrota de la subversión» (Quiroga, 1994, p. 69).

⁶ Fecha: 6/10/75. Publicación B.O.: 4/XI/75. El Consejo de Seguridad Interna estaba compuesto por el presidente de la nación, los ministros y los comandantes generales de las Fuerzas Armadas (ALA).

⁷ Caracterización a cargo de O'Donnell (1997a). También «...imágenes tomadas del ámbito de la medicina: 'diagnóstico', 'patología social', 'cáncer', 'cirugía', 'extirpación de los tejidos afectados'...» (Corradi, 1996).

⁸ Siguiendo a Cardoso (1994, p. 44), por «Estado» entendemos la alianza o pacto de «dominación básica que existe entre las clases sociales o las fracciones de las clases dominantes y las normas que garantizan su dominio sobre los estratos subordinados».

En 1976 se nos expulsaba de la intervención política, se clausuraba la esfera pública y se nos imponía una doble fractura. Al exilio de nuestros amigos e interlocutores, que cortaba al campo intelectual en un adentro y un afuera, se añadió la segregación de los intelectuales y artistas en una burbuja casi hermética, alejada, por evidentes razones de represión y las correlativas estrategias de seguridad para la supervivencia, de los espacios populares, igualmente asolados por la violencia estatal. La dictadura militar cortó el tejido social que había hecho posible la circulación de ideas y la comunicación con otros espacios» (Sarlo, 1988, p. 101).

Que la universidad fuera vejada de manera encarnizada en este clima de despojo rememorado por Sarlo, responde a la lógica del programa de la dictadura de desarticulación sistemática del tejido social. Desde un par de años atrás y a pesar de ser su opositor histórico el discurso liberal venía aglutinando a las FF.AA. y a buena parte de la sociedad civil en torno a tres significantes sintetizadores del miedo al «desorden»: la *subversión*, actitud contestataria en cualquier ámbito; el *populismo*, retroalimentado por el peronismo y el «Estado tutelar» y, finalmente, la *indisciplina* de las relaciones sociales en el interior del sector industrial (Cavarozzi, 1983), todo lo cual colaboró en que los sectores dominantes rotaran una vez más hacia la derecha en la pulseada del poder.

En 1974, la Ley Orgánica 20.654 sentó precedente a dos cuestiones fundamentales para el funcionamiento democrático de las unidades de enseñanza superior. 1) Mientras que garantizaba la libertad de cátedra, el docente podía ser «suspendido, cesado o exonerado en caso que defendiera intereses en pugna, competencia o colisión con los de la nación, provincia o municipios». 2) El Poder Ejecutivo se arrogaba la designación de los rectores de todas las universidades nacionales en las que los decanos o directores tendrán funciones normalizadas (ALA: Ley 20.654). La certeza que las gentes de la cultura venían recuperando en «mirar y hablar más allá de los límites de nuestro propio campo, salir de la universidad y cruzar las puertas de algunos sindicatos, que se podían escribir libros pero también periódicos populares, discursos, volantes, manifiestos» (Sarlo, 1988, p. 101), comenzó a desmoronarse.

Efectivamente, la arquitectura del acontecimiento se había configurado bastante atrás de aquel 29 de marzo de 1976 en el que la Junta Militar sancionó y promulgó la Ley 21.276 para el funcionamiento de las universidades. Norma que agregaba disposiciones «de emergencia» para el buen desarrollo del Proceso de Reorganización Nacional: «El ministro [de Cultura y Educación de la Nación] ejercerá las atribuciones que las normas legales vigentes otorgan a

las asambleas universitarias... y queda facultado para resolver las situaciones no previstas en esta ley, especialmente aquellas que afecten la paz, el orden interno de las universidades y su funcionamiento normal» (ALA: Ley 21.276).

En cuanto a las libertades, el artículo 7º detallaba las prohibiciones referidas a actividades de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter político o gremial por parte de docentes, estudiantes y personal no docente. He aquí el umbral de represión sobre el que se levantaría una ingeniería inédita de persecución y muerte. Esta agenda de destrucción ideológica y física se cumplió con maquillaje de legalidad («garante» de la constitucionalidad existente) como por fuera del derecho. Ya la denominación Delegado/Militar, «en ejercicio de atribuciones de H. Consejo Superior», sugiere un doble atributo: 1) representar el «soberano» (la Junta Militar) con capacidad de decisión absoluta, y 2) «gobernar» la universidad con criterio militar⁹.

Paralelamente, la oficina de «Recursos Humanos» –paulatinamente perfeccionada bajo el camuflaje de Asesoría de Comunicación Social–, montada en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a cargo de Ricardo P. Bruera, era apenas uno de los tantos vectores de circulación de información sobre lo discutido en los resquicios de la vida cultural¹⁰, y un espacio más de confección de «listas negras»¹¹. Personal asesorado por la SIDE supervisaba el espionaje educativo articulado en la *Operación Claridad*¹², «pinchando» gremios docentes, encuentros intelectuales y agrupaciones estudiantiles, presumiblemente receptivas a la influencia de la sedición ideológica.

⁹ El delegado militar, Cnl. Joaquín R. Sánchez Matorras, asumió el gobierno de la UNR a la 7 de la mañana del 24 de marzo de 1976. Cfr. Cap. IV de este tomo.

¹⁰ Figuran en una de las «listas negras», 231 nombres del ambiente cultural. «Los documentos marcan y acusan a «ideólogos terroristas», «peronistas», «izquierdistas», «ultraizquierdistas», «marxistas»... también están inundados de términos como «presunto», «podría ser», «sería» o «supuesto». 1996, 24 de marzo. Los archivos de la represión cultural. *Clarín*.

¹¹ Estas listas llegan a estar integradas por 700 gentes de la cultura figurando todos sus datos personales que circulan en forma de memorandum bajo el rótulo «Nómina de personas vinculadas al ámbito cultural con antecedentes ideológicos desfavorables». 1996, 24 de marzo. Los archivos de la represión cultural. *Clarín*.

¹² El criterio de «táctica» en montar operativos contra determinado objetivo enemigo se trasladó al Plan Cóndor en los países en dictadura en el Cono Sur de los años '70 y también al espionaje ideológico a nivel local a través de la Operación Claridad. Ésta encubría «identificación, espionaje e información a los grupos operativos militares sobre personas del ámbito cultural y educativo». 1996, 24 de marzo. Los archivos de la represión cultural. *Clarín*.

En el reglón de exoneración docente en todos los niveles y jurisdicción del sistema educativo, la «prescindibilidad» dominó los mecanismos pseudo legales que tornearon las formas de represión «justificada» en el reordenamiento de la cosa pública.

Específicamente en los considerandos de las resoluciones que precedían a las listas confeccionadas en la Universidad Nacional de Rosario, leemos: «Visto la urgente necesidad de proveer a la más adecuada gestión de esta Universidad y Considerando... El Delegado Militar en la Universidad en ejercicio de atribuciones de H. Consejo Superior resuelve... dar de baja... Firmado: Cnl. Joaquín Sánchez Matorras. Delegado Militar en la Universidad»¹³. Autoridad de facto reforzada en la institucionalización de la delación entre los burócratas facultados a solicitar a los decanos informes «sobre la existencia o conocimiento de sumario administrativo y/o proceso criminal, en virtud de la imputación de delitos o infracciones que pudieran afectar al personal dado de baja... Urgente despacho»¹⁴.

Las estrategias de extirpación de la libre expresión, elemento contaminante de la sociedad, meticulosamente diseñadas por la *intelligenza* fascista cívico/militar desde antes del golpe, se redoblaron con la promulgación de la Ley 21.260 que agregó lo suyo a la 21.276. Razones de seguridad autorizaban cesar al personal de la administración pública vinculado a actividades de carácter subversivo o «disociadoras», enunciado renunciante al albur de la improvisación.

En este mismo tono, con el objetivo de «producir un real y concreto proceso depurativo de la Administración Pública, sin connotaciones partidistas o sectoriales» (ALA: Ley 21.274, art. 3), el 29 de marzo de 1976 se sancionó la Ley 21.274 reglamentando el «régimen transitorio de prescindibilidad» para empleados públicos. En este contexto, el calificativo «transitorio» era francamente artero por dos razones: 1) aún cuando la letra de la ley extendía la prescindibilidad hasta el 31 de diciembre del mismo

¹³ Así dan cuenta las listas de docentes prescindidos por dicha ley que figuran en las resoluciones del archivo de Asesoría Jurídica de la UNR desde 1976 a 1983.

¹⁴ Por atención de la Dra. Matilde Bruera, contamos con las solicitudes y respuestas correspondientes a la Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería de la UNR desde 1976 a 1983. Asimismo, en 1977 el general Albano Harguindeguy, a cargo interinamente del Ministerio de Educación emitió la resolución 1850: «las autoridades educativas, culturales y de ciencia y tecnología deberán informar sobre la detección de agentes o presuntas actividades subversivas a que diere origen el personal a sus órdenes, a las autoridades militares de su jurisdicción». 1996, 24 de marzo. Los archivos de la represión cultural. *Clarín*.

año¹⁵, el gobierno de la dictadura no iba a renunciar a este instrumento de limpieza eficaz aplicado sistemáticamente por los delegados militares al frente de entes administrativos del Estado desde 1976 hasta 1980. 2) Los docentes prescindidos –salvo excepciones– nunca fueron reincorporados a sus cargos durante la dictadura a pesar de los recursos interpuestos¹⁶. Es más, las revocatorias de apelación elevadas por los agentes universitarios, víctimas de la secuencia y prórroga de estas leyes, resultaron regularmente desestimadas por el Delegado Militar. En esta obturación del discurso, qué elementos intervenían sobre quién hablaba y quién debía callar qué cosa. Los grandes tipos de prohibición de conceptualización foucaultiana satisfacen el interrogante: el tabú del objeto, el ritual de la circunstancia y el derecho exclusivo del sujeto que habla (Foucault, 1999a).

En esta línea teórica resulta ilustrativo decodificar el discurso hegemónico singularmente confuso cuando responde pedidos de revocatoria. Al tiempo que apelaba a la continuidad constitucional, discurría respecto de que el reemplazo de la Constitución existente no era objetivo del gobierno *de facto*, sino el de «reorganizar» (Quiroga, 1994) el Estado y disciplinar la sociedad en base a su interpretación discrecional. Finalmente, el renombrado artículo 14 imponía su autoridad sobre la Constitución Nacional en caso de colisión normativa. Este discurso ubicuo compuso la matriz del contenido jurídico de la desestimación de las revocatorias, reforzada por la esquizofrenia del enunciado: «...no se ha operado desconocimiento alguno de las garantías constitucionales por cuanto el acto en cuestión no significa sanción ni condena...»¹⁷. Cinismo comprensible en la interpretación de que «la lógica de la situación libera la 'decisión' del condicionamiento de las trabas jurídicas» (Quiroga, 1994, p. 36).

¹⁵ De ahí, que la ley original fuera refrendada a través de la prórrogas estipuladas en las leyes 21.485 (hasta 31/12/77), 21.703 (hasta el 31/12/78), 21.915 (hasta 31/12/79) y la 22.160 (hasta el 31/12/80). Asimismo, contamos con resoluciones desde 1976 hasta 1983 que la Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería recibió del rectorado que así lo registra.

¹⁶ En el caso puntual de Horacio Ciafardini, ya en democracia, días antes de morir y después de mucho bregar por su reincorporación a la cátedra de Macroeconomía en la Facultad de Economía de la UBA, logró que el Rector F. Delich lo reincorporara después de diez años de su cesantía a la cátedra pero no como docente sino en tareas de investigación (Ciafardini, 2002, p. 10).

¹⁷ Hemos tomado como ejemplo de respuesta a revocatoria la correspondiente a la Res. C S. Nº 122/76. UNR, 4 de agosto de 1976. Hacemos notar que las respuestas a dichas solicitudes parecen seguir un modelo acordado en lo jurídico ya que el contenido se repite en todos los casos.

En este registro ideológico, la perversión resultó un herramental enérgico en la depuración de las plantas docentes¹⁸. La Resol. CS. Nº 097/76 de la UNR cesó a una docente de Bellas Artes en cumplimiento al artículo 1º de la ley 21.260¹⁹ cuando las autoridades conocieron –informes de la Policía de la Provincia de Santa Fe de por medio– su condición de detenida a disposición del Comando del II Cuerpo de Ejército 'Tte. Gral. Juan Carlos Sánchez» en atención a la «infracción a la ley de seguridad Nº 20.840.» Otra modalidad de información de carácter transitivo se basó en la intercomunicación relativa a la situación de determinados docentes; en esta dirección, la Universidad Nacional de La Plata emitió un comunicado dando cuenta que una docente había sido cesada (Ley 21.274), por lo cual la UNR hizo lo propio²⁰. Obviamente, los datos circulaban en una red que ataba las tareas de inteligencia entre reparticiones oficiales, el espionaje de los servicios y la delación de colegas²¹.

Los pormenores de las actuaciones del agente prescindido o sospechado era asentado en el legajo personal en la figura de un circuito de información confidencial que le inhibía el ingreso a cualquier repartición estatal²². Recién en 2000, la Resolución CS. Nº 148 dispuso:

...en el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario, la inmediata invalidación de cualquier tipo de registro (fichas, listados, etc.) que mantengan vigentes agraviantes formas de discriminación y persecución... que a los efectos de mantener la memoria histórica acerca de los aberrantes procedimientos utilizados, se requiere que dichos registros sean dados de baja, pero que no sean destruidos.

Esta expresa voluntad de recuperar y conservar la memoria resulta un discurso vacío en razón de que aún hoy cuando los investigadores apelamos a los distintos departamentos de la universidad para rescatar

¹⁸ «Más de 2.000 profesores han sido *expulsados* de los claustros en los tres meses que siguieron a la toma del poder por los militares. Más de 600 investigadores fueron despedidos de los centros de investigación...» (Jacques, 1980, p. 253).

¹⁹ Resol. C S. Nº 097/76. UNR. Resol. C S. Nº 205/76. UNR (Originado el informe en la Universidad Nacional de Cuyo. Resol. C.S. Nº 037/76 UNR) [Origen del informe: UTN]. Resol. C.S. Nº 055/76. UNR. [Origen UNS].

²⁰ Resol. C.S. Nº 170/76. UNR.

²¹ «Visto estas actuaciones por las que la Facultad de Filosofía da cuenta de que el agente de la misma,... no se ha presentado a prestar servicios, y considerando que se encuentra detenido...». Resol. C. S. Nº 190/ 76. UNR.

²² Obviamente todos los docente fueron «censados» también los estudiantes debieron actualizar los formularios de domicilios. 1976, 12 de abril y 1976, 20 de abril. *La Capital*.

la documentación supuestamente «no destruida» —una vez franqueadas trabajosamente barreras de desconfianza, sospecha y resistencia por el carácter de los expedientes solicitados—, marcas de olvido cruzan el discurso de los empleados: «eso ya es pasado», «no tenemos personal para bajar a los archivos», «para qué sacar a relucir...», «aquí no pasó nada...», «nosotros ingresamos después», etc. Manto de silencio que guarece el contacto cotidiano entre delatores y reincorporados en función de una supuesta convivencia «civilizada». La persistencia del miedo en la memoria traumática es un topos estudiado por autores locales y extranjeros, ya que si bien en nuestra contemporaneidad el discurso ha sido entronizado, el temor que causa hace que las marcas se borren.

3. El cuerpo encadenado

...Si le habían perdonado torturas,
violaciones y muertes,
no le iban a condenar
por un gasto excesivo de agua...
(Mario Benedetti)

Lastimosamente, muchas de estas sanciones administrativo/disciplinarias justificadas en leyes promulgadas *ad hoc* de la ideología de opresión fueron el comienzo del fin irreversible: exilio, prisión a disposición del Poder Ejecutivo Nacional (PEN), tormento, fusilamiento, asesinato o desaparición física. Una vez más, los auto de fe ordenados por el emperador Shih Huang reeditan la premisa de que el *cuerpo* encarna ontológicamente la representación lacerada, torturada o desaparecida para borrar su carga identitaria, mnémica y de culpa colectiva.

Michel Foucault (1989) trae a colación el tormento de Damians en el siglo XVIII, época en que la pena capital montaba una escenografía en la que el condenado y su resistencia a la muerte era la entretención de un público solazado en el espectáculo morboso²³. Los «restos» del cuerpo descuartizado y seccionado eran arrojados al fuego, sin duda el método más efectivo en la tachadura de rastros.

Acercándose el siglo XIX, el sufrimiento físico, el dolor del cuerpo mismo, no son ya los elementos constitutivos de la pena. El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos...;

²³ Michelet describe la efervescencia pública carnavalesca que acompañó el recorrido del carro que transportaba a Robespierre al cadalso (Barthes, 1985).

de este doble proceso –desaparición del espectáculo, anulación del dolor– son testigos los rituales modernos de la ejecución capital» (Foucault, 1989, p. 18).

Empero, entendemos que el cambio en el tratamiento del cuerpo en circunstancias de penalidad no es sólo histórico, sino que se encuadra en lo que la legalidad excluye. En verdad, en un Estado de Derecho las técnicas sofisticadas, compañeras del desarrollo de los pliegues conceptuales de lo privado (Elias, 1998), se afirman en la práctica de un disciplinamiento semipúblico basado ya no en el *dolor* sino en dispositivos que accionan los microaparatos del poder. Simultáneo a este proceso de desteatralización de la condena física, el empecinamiento en desaparecer el cuerpo –con los sentidos que éste condensa en el imaginario colectivo–, forma parte de la condición humana. Tomando dos ejemplos paradigmáticos e históricamente distantes ambos remiten al ensañamiento: las dictaduras latinoamericanas y el judeicidio por la Shoá. En la privacidad de una cámara de tortura, el verdugo no sólo pierde todo pudor sino que vive con orgullo profesional el arte del tormento de la carne (Wang, 2002).

Paradojalmente, este suplicio privado tan singular amarra la esfera de lo público: siendo visto y oído por todos conserva el lugar de uno, el mundo que nos es propio (Arendt, 1998). En este dialogismo público/privado lo inapropiado muta automáticamente en un asunto privado, razón por la que la tortura tenga sus «espacios secretos» (Sarlo, 1987). De modo que la exposición impúdica y la exhibición del cuerpo lacerado violan lo privado proyectando el dolor al ámbito público.

Desde otro ángulo, Roland Barthes (1995) ubica el intelectual «que imprime y publica su palabra» entre el profesor que esgrime la palabra y el escritor que opera con el lenguaje en la escritura. Este circuito se completa en la ligazón contractual imaginaria «enseñado/enseñante». Mientras que el enseñando agenda sus propias demandas, las expectativas del profesor se cifran en que lo acepte, se deje seducir, lo amplíe en su relevo, y que no interfiera en el contrato que ha contraído con la sociedad. En el dispositivo social que es la educación, la *palabra* aglutina todos los roles que le caven, incluso la investigación tiene «un papel histórico: enseñar al sabio que está *hablando*» (Barthes, 1995) y, a la vez, todo sistema educativo viene a ser una constante de «adecuación de los discursos con los saberes y poderes que implican (Foucault, 1999a). En la universidad de la dictadura, tanto los hilos de la trama del *tropo* de Barthes como los de *dispositivo* de Foucault fueron esgrimidos contra sí mismos al decapitar la violencia todo contrato

entre intertextualidades e interdiscursividades, perviviendo en la memoria colectiva sólo las cenizas de la destrucción y la resistencia intelectual al poder (Balderston, 1987, Sábato, 1996).

Para el sadismo del régimen los otros eran los «locos» para quienes «la ideología es sólo la forma externa de sus objetivos y motivaciones» (Sarlo, 1996). De manera que en la visión del mundo de las FF.AA., en cuyo discurso desaparecen «las mediaciones», el loco y el desviado deben ser encerrados, y peor aún, como la cárcel «no ha sido el único medio de castigo» además merece ser desaparecido porque su forma es la de «monstruo», de «individuo a corregir». Los dos desvíos organizan formas jurídicas (la primera empática a las leyes de la naturaleza) a enmendar por medio de la penalización²⁴, por eso se explica la demanda de *decisión* de las fuerzas políticas al soberano –de Schmitt, C.–, ya que el hecho de que esté «dotado de una especie de ubicuidad física» lo capacita en poner coto al desorden.

Valiéndose de la vigencia del Dec. 2.770, miles de estudiantes, militantes y profesores universitarios fueron detenidos y desaparecidos en el país entre 1976 y 1983²⁵. Tan sólo de la población de la Universidad nacional de Rosario junto a la de la Universidad Tecnológica Nacional Rosario desaparecieron 167 personas²⁶. Las universidades públicas, sin excepción, sufrieron sus pérdidas. Una generación de intelectuales fue sacrificada en la teoría organicista del deber de eliminar los cuerpos enfermos para salvar un cuerpo mayor, la sociedad.

En la bisagra de los años '72/'73, una cantidad de docentes de distintas filiaciones intelectuales obtuvieron sus cargos de profesores ordinarios en los claustros de la Universidad Nacional del Sur²⁷ a través de concursos públicos. En 1975, cuando el ministro Ivanissevich nombró interventor del gobierno de la universidad al inmigrante rumano Remus Tetus, –profesor de Sociología en el Depto. de Historia–, la mayor parte de los docentes pertenecientes al Depto. de Economía fue declarada cesante²⁸. Para los ojos y oídos del

²⁴ Foucault agrega un tercero: el «onanista» (Foucault, 1993).

²⁵ Y consecuentemente, «...sectores enteros de la formación universitaria, como la sicología o las ciencias sociales, han, prácticamente, *desaparecido*» (Jacques, 1980, p. 253).

²⁶ 2002, 24 de marzo. *Página 12*.

²⁷ Situada a pocos kilómetros de la Base Naval de Puerto Belgrano.

²⁸ La intervención a las universidades nacionales se prorrogó por medio de decretos sucesivos: 2.013-15/1/75 (UBA), 338-26/2/75 (UNS), 744-20/3/75 (Dec. general), 799-4/4/75, (Universidades de Catamarca, La Plata, del Litoral, Luján, Misiones, de Nordeste, Rosario, San Luis, Jujuy y de la Patagonia), 800-4/4/75 UNRC y UNC, 803-4/4/75 (UTN), 1.669-24/6/75 (Dec. general) (ALA). Sobre Remus Tetus, ver capítulo siguiente de este tomo.

soberano, las múltiples interpelaciones discursivas que transitaban las aulas estructuraban un cúmulo de significantes críticos plurales suficientemente peligrosos para minar los soportes de la dupla «occidental y cristiano».

Una vez producido el golpe de Estado de 1976, «se realizaron una serie de allanamientos militares en la Universidad del Sur, los que culminaron con el descubrimiento de un supuesto plan de infiltración ideológica y socio-cultural. Diecisiete profesores fueron detenidos y el Ejército publicó de inmediato una lista de otros 31 que estaban en fuga» (Adellach, 1981, p. 254)²⁹. Algunos de estos docentes fueron puestos a disposición de PEN –Dec. 1368 del 6/11/74³⁰–, haciendo uso y abuso de la declaratoria de Estado de Sitio. Muchos de ellos fueron juzgados por subversión ideológica³¹ y un grupo más pequeño, con la excusa de haber retenido a docentes en asamblea, fue condenado por «privación ilegítima de la libertad», delito previsto en el Código Penal. Asimismo, el miedo cotidiano rondaba las aulas, en cada una un soldado se apostaba portando su fal.

La consabida concepción discrecional de respeto a la ley por los agentes de los *servicios* y por los jueces acólitos a los militares³², condujo a que los docentes que no alcanzaron o no quisieron exiliarse³³ fueran privados

²⁹ «Se habló vagamente de infiltración, de subversión ideológica y otras cosas por el estilo sin nunca concretarse esto en una acusación que estableciese una figura penal específica. Se lanzó una bomba de alquitrán sobre un montón de personas que integraban el Departamento de Economía de la Universidad...». Reportaje de Gerardo Yomal a Horacio Ciafardini (Ciafardini, 2002, p. 31).

³⁰ Fue suspendido por Ley 20.457 del 22/5/75 y prorrogado a través del Decreto 2717 del 1/10/75 (ALA).

³¹ Ley 20.840 de Seguridad Nacional, inc. C) del art. 2º de dictada en 1974 por el Congreso Nacional. Promulgación: 30 de setiembre de 1974. Art. 1º - Será reprimido con prisión de tres a ocho años siempre el hecho no constituyere un delito más severamente penado, el que para lograr la finalidad de sus postulados ideológicos, intente o preconice por cualquier medio, alterar o suprimir el orden institucional y la paz social de la Nación, por vías no establecidas por la Constitución Nacional y las disposiciones legales que organizan la vida política, económica y social de la Nación. Art. 2º - Se impondrá prisión de dos a seis años:.. c) Al que tenga en su poder, exhiba, imprima, edite, reproduzca, distribuya o suministre, por cualquier medio, material impreso o grabado, por el que se informen o propaguen hechos, comunicaciones e imágenes de las conductas previstas en el art. 1º (ALA).

³² El 5º Cuerpo de Ejército con sede en Bahía Blanca estaba bajo el mando del Gral. Vilas, opositor a la fracción de Videla. «Nosotros fuimos utilizados como conejillos de indias por un sector de la dictadura contra otro porque alrededor de la Universidad Nacional del Sur quedaba afectado un ex ministro de educación de Lanusse junto a este general. Fuimos utilizados como peones de una lucha entre dos grupos de generales, cosa que después talló con una mayor conmoción en el escándalo de Aluar...» (Ciafardini, 2002, p. 29).

³³ En 1975, el gobierno de María Estela Martínez de Perón dictó el Decreto 807 reglamentando la opción de salir del país. Las leyes 21568 y 21650 también se ocuparon del tema (ALA).

de la libertad, de las condiciones humanas básicas y desfigurados por la tortura. Ante tal prescindencia hacia los derechos humanos, a los detenidos no les quedó más alternativa que sobrevivir física y psicológicamente³⁴. La mudanza de una cárcel a otra encapuchados, perdiendo la noción del tiempo y del espacio, de la de Bahía Blanca a la unidad 9 de La Plata, y a los más «peligrosos» al penal de Rawson, devino en otra forma de tortura. Porque nadie que quisiera saber las modalidades tortuosas que el régimen ejecutaba, desconocía el hábito de arrojar gente de los aviones al mar. En estas prácticas del terror, la noción de *cuerpo* transpone la individuación para acercarse al horizonte de la universalidad, concepto de cuerpo que acaricia el margen del significado, tras lo cual la locura acecha.

En la Universidad Nacional de Salta el desquicio empezó por 1974 cuando fue intervenida el 10 de diciembre. Las primeras cesantías se produjeron en los días previos a Navidad. El 28 de diciembre, *El Tribuno* publicó una solicitada firmada prácticamente por un centenar de personas en apoyo a los cesantes. Atendiendo a la represión que seguiría en Salta: «figuran en ella veintitún docentes que integran la nómina de cesanteados, trece exiliados, cinco presos políticos y cinco desaparecidos...». En 1985, la Comisión de Derechos Humanos especificó que en esta universidad hubo 12 docentes desaparecidos y 13 presos por razones políticas³⁵.

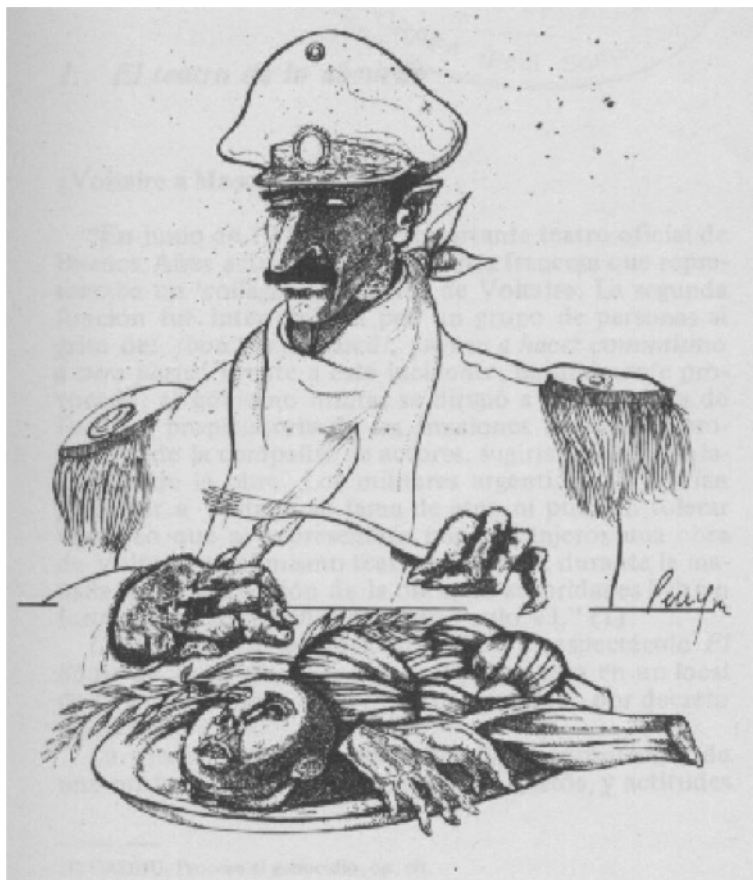
Para universitarios e intelectuales en general, el desmembramiento del tejido de las ideas no ha tenido retorno, y de estas purgas universitarias, más sutiles o francamente criminales, los hubo que volvieron y otros son desaparecidos.

Con todo, éstas no fueron las únicas víctimas. En el estatuto de la memoria, la indefección de los niños generó otro *lugar* mnémico. Probable es que no

³⁴ «En aquellos miles de 'olvidados de Dios', sufriendo la aniquilación corporal carcelaria de paredes que se estrechan y techos que aplastan» (Casullo, 2001). Las condiciones de supervivencia en distintos tipos de centros de detención han comenzado a reconstruirse a partir de testimonios de sobrevivientes o familiares (Di Tella, 1999, da Silva Catela, 2001). «He podido comprobar que las cárceles durante la dictadura militar tuvieron particularidades específicas: hubo prisiones que buscaban el exterminio, el asesinato sistemático de presos. Rawson tenía otra característica: el aislamiento o la distancia jugaba en contra de los familiares... También hubo otros períodos muy difíciles que abarcaron los años 78/79, la época del mundial, cuando no teníamos permitida lectura alguna que no fuera la Biblia: libro hermoso, pero cuando uno lo ha leído cinco veces entero se torna monótono...» (Ciafardini, 2002, pp. 28-29).

³⁵ Una estudiante de Historia detenida en 1976 hace un detalle prolijo de las condiciones denigrantes de detención. Informe elaborado por la Comisión de Derechos Humanos creada por Resol. Nº 252-85 del H. Consejo Superior provisorio. UNSa, 1985. Respecto de los acontecimientos en la UNER, consultar: Kaufmann (2001). En este mismo tomo, ver capítulos VI y VII.

alcanzaran a comprender el traslado de situación de los padres preparando las clases en la casa a verlos físicamente cambiados y psicológicamente quebrados, una vez transpuestos los portones de hierro de mano de un familiar para visita tan siniestra. ¿Cuántas preguntas quedaron sin formular, sin responder? ¿Relataban? ¿Callaban? ¿Cómo se las arreglaron con los prejuicios ajenos? ¿Los maestros estaban preparados? Aparentemente, «la estrategia de los chicos ante este silencio era inventar historias verosímiles que les permitieran algún grado de integración al mundo, a la escuela, a sus compañeros» (da Silva Catela, 2001, p. 90). Pero atención, estos niños de ayer han calado hondo en ese *lugar* de la memoria porque hoy son los engarces mnémicos entre la generación de sus padres y la de sus hijos de lo no dicho.



Fuente: Adellach et al (1981, p. 113). Ilustración de Horacio Pereira

4. El silencio de los corderos

El emperador chino Shih Huang Ti de Borges ordenó quemar los libros anteriores a su reinado, auto de fe que tuvo el doble propósito de borrar el pasado, la memorias públicas, y re-escribir la historia, sellando una identidad renovada a partir de su reinado. Los biblioclastas (Haddad, 1993) han esgrimido secularmente su poder de destrucción del libro como objeto del mal, de lo contaminante, convirtiendo en cenizas a la palabra extranjera a las ideas hegemónicas. Al estar lo escritural apretadamente engarzado al conocimiento del mundo exterior, el libro es un dispositivo de poder sobre el saber en razón de que lo viabiliza. En plena efervescencia de mayo del '68, Foucault (1980b) anotará que el saber «funciona según todo un juego de represión y exclusión», siendo sus circuitos de desplazamiento cautivos de los libros.

Justamente en este juego de poder hablar y hacer callar, desde los años '60 el ideario militar fue encauzado y disciplinado en la Doctrina de Seguridad Nacional, continente de la identidad corporativa. Ésta predispuso a sus informantes contra cualquier pensamiento crítico que rondara expresiones provenientes de las aulas, de los sindicatos, de la opinión pública, de los sectores populares y de izquierda, de la cultura, etc., discursos disolventes e irritantes en la visión reaccionaria, antesalas de subversión y ecos distantes de la revolución cubana, de mayo del '68, de las protestas contra la guerra en Vietnam.

La voracidad de sujeción del Estado autoritario en América Latina, con epicentro en la década del '70, aplicó los cánones del control ideológico a la población, arrasando literalmente la censura en Argentina con la memoria de filiaciones intelectuales. Los gerentes de la dictadura ordenaban retirar cualquier contenido lo suficientemente crítico³⁶ de las bibliotecas públicas y librerías, ensañándose con la disponibilidad bibliográfica en los niveles y modalidades del sistema educativo. Todo texto –científico, literario, artístico, fílmico, cartográfico– que planteara términos o ideas que los censores, guiados por el dogmatismo de su propio instructivo ideológico, consideraban una lesión para la integridad del «Ser Nacional» y una desviación «moral» para la mente de la población escolar³⁷ y adulta o que en su defecto

³⁶ Una generación recuerda lo sucedido con el libro de Dorfman, A. (1973). *Para leer el pato Donald*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

³⁷ Circulares de la Dirección de Enseñanza Media y el CONET, Ministerio de Educación de la Nación, 1977 (Godoy, 1999). Los directivos de las escuelas eran responsables de hacer cumplir

atacaba «el principio occidental y cristiano de todo hombre de bien», era secuestrada o quemada en piras cuyo material inflamable eran libros. El decreto 2.770³⁸ del presidente Ítalo Luder de 1974 disponiendo la creación del Consejo de Seguridad Interna con vistas a enfrentar la ideológica y económica sirvió de plafón legal al cercenamiento de las libertades dando lugar al «exiliado interno» (Avellaneda, 1986). La censura, la autocensura y el miedo desarticulaban sin regreso la urdimbre identitaria de una etapa de la vida argentina.

Aun cuando en períodos democráticos, las FF.AA. no están habilitadas a elevar la voz, siempre han contado con adláteres infiltrados en espacios de TV y en operaciones de prensa en la manipulación de la opinión pública. Durante los años de plomo, la vigilancia y la denuncia corrían por vectores en forma de publicaciones producidas en los círculos de actividad específica y de influencia: fracciones del clero católico, círculos conservadores, las AAA, etc.³⁹.

Este pertinaz sectarismo que campeaba las distintas esferas de la vida pública alimentado por los *media* desde bastante antes del 24 de marzo, fue creando en la sociedad una predisposición hacia reconocer la presencia del enemigo —más que adversario— en la vida cotidiana de la república. «Enemigo» interno que en momentos determinados del transcurrir histórico sobrevenía en objetivo de guerra, legitimado en el discurso recurrente del sacrificio de las FF.AA. en pos de rescatar a la Nación de un estado de crisis incontrolable. Coyunturas antidemocráticas críticas en las que, según la opinión castrense, la impotencia de los gobiernos constitucionales⁴⁰ quedaba al desnudo, creciendo en la población un incierto y contradictorio rechazo epidérmico hacia las expresiones «subversivas» de género diverso en la búsqueda del amparo militar.

las resoluciones ministeriales donde figuraban las listas de textos prohibidos. Ejemplos de 1977 a 1981 en Godoy (1999).

³⁸ Remite a Nota 5.

³⁹ Tipo el editorial en La Capital firmado por Ordóñez (1976).

⁴⁰ «...Las Fuerzas Armadas no fueron escuchadas. Como consecuencia de ello y previendo la inexorabilidad de la crisis, se prepararon para hacer frente a esta situación y las Fuerzas Armadas, como institución, dieron una respuesta institucional, a una crisis también institucional». Gral. Videla, J. R. (1976, 26 de marzo). Discurso. *Clarín*. «En realidad, el vacío de poder, la descomposición del peronismo oficial y el caos económico conforman el marco de una violencia política ante la cual el ejército no podía permanecer indiferente» (Rouquié, 1984, p. 308).

La subversión estaba en la sociedad, lejos del aparato estatal y de las grandes escenas de la política: en innumerables huelgas salvajes, en negociaciones mano a mano..., de salarios y condiciones de trabajo, en cantidad de comportamientos que otros sentían como insoportable insolencia, en universidades enloquecidas y en todas las palabrotas que se podían proferir a militares y burgueses aún aterrorizados por la guerrilla (O'Donnell, 1997b, p. 182).

El eterno retorno de la palabra abultaba estos comentarios más o menos velados al límite de horadar la percepción consciente del público: «el comentario no tiene por cometido más que el decir por fin lo que estaba articulado silenciosamente allá lejos» (Foucault, 1999a). Es obvio que en este clima de rumores, de prevención y limpieza, muchas de las ediciones de circulación masiva estaban dirigidas fundamentalmente a la mujer, encargada de la crianza de los hijos y de presencia fuerte en supervisar el discurso escolar, guardiana de las costumbres y de los principios de la familia, célula básica de la sociedad⁴¹. Es de notar que aún en procesos democráticos, los microaparatos de inspección atados a la misma debilidad de la democracia operan sutilmente en la escuela pública sobre el pensamiento crítico del contexto bibliografía/docente/método (Kaufmann & Doval, 1999, Godoy, 1999, Godoy, 2000, Guelerman, 2001, Kaufmann, 2001, Godoy, 2001, Kaufmann, 2002), *statu quo* indicador del recrudescimiento en dictadura que justificó la injerencia de elementos reaccionarios.

Ahora, los gobiernos totalitarios europeos supieron edificar centrales donde trabajaban «censores» especialmente entrenados en la observancia del circuito editorial, desde la «sugerencia» de correcciones hasta determinar la prohibición de circulación de materiales que comprometieran el dogma ideológico del régimen (Darnton, 1991a). En cambio, en la Argentina, a pesar de la *Operación Claridad*, émula del Plan Cóndor nada más que exclusiva al plano ideológico, no parece que los jerarcas de la dictadura hubieran organizado un cuartel general orientado a la vigilancia del material bibliográfico oficialmente registrado en las universidades nacionales o que habitara la topografía del estudiantado.

El «hacer callar» se desplazó reticularmente (Gociol, 2001), operando en este sentido consultores de bibliografía que atendían «recomendaciones»

⁴¹ Es un buen ejemplo la revista *Para Ti* publicada desde los años '20 y de circulación masiva entre el público femenino. En este sentido, *Gente* estaba dirigida a un público más diverso y «...junto a otras publicaciones, cumplió un papel ejemplar de agente propagandístico y de inteligencia de la dictadura del Proceso» (Kaufman, 2001).

provenientes de franjas de la sociedad interesadas en destruir las libertades intelectuales⁴². Este trazado multilineal vendría en auxilio del interrogante sobre las divergencias en los procedimientos local/nacional de relativa heteronomía de las precisiones del artículo 14 del Estatuto, dependiendo mucho el clivaje del criterio interpretativo de quién estuviera al mando del Cuerpo de Ejército de la jurisdicción en cuestión.

La lectura ha sido por siglos un placer privado aún leyendo para un público o en veredas de lo público. Se trata de una práctica dialógica signo/sujeto más allá del ruido con el que la sociabilidad nutre a la esfera pública, «las personas privadas reunidas en público y que implica el razonamiento público» (Chartier, 1995). Por eso en el plano de la decisión individual, la lectura privada o pública representa la libertad de leer y «es también *libertad* de no leer» (Barthes, 1987). Esta lectura se hace sobre un texto al que entendemos como toda expresión [imágenes, mapas, música], «basada en signos cuyo significado es fijado por convenciones que acontecen en sistemas simbólicos que convocan a la interpretación como toda discursividad que emane sentido» (Chartier, 1997, p. 81).

Ante estas estimaciones decantamos una doble caracterización del concepto de censura superponiéndose en contextos puntuales. Por una parte, la noción connota evaluación/calificación del contenido ideológico de cualquier material previo a su difusión (Darnton, 1991a), por otra, denota un perfil *violento* arrancando el poder el material editado de la esfera pública y

⁴² Por ejemplo, entre los materiales provenientes de la UNS encontramos abrochadas 6 hojas oficio sin firma, fecha ni membrete donde figura una lista mecanografiada de 100 títulos junto al detalle de autores, editoriales y lugar de edición bajo el título: «Relación de los libros que se prohíbe su circulación por ser de tendencia 'comunista' o que 'favorece la formación, la implantación o el adoctrinamiento de la ideología y/o extremista'». Le sigue un listado mecanografiado de 59 publicaciones periódicas acompañadas por la indicación de su «orientación», según criterio del responsable de su elaboración, por ejemplo: «Respuesta (Socialismo Revolucionario), Tribuna Popular (Comunista), Política Obrera (Trotskista), Secreto (Erótica-Pornográfica), Cuestionario (Izquierda Marxista con Matices Peronista), Doctrina (Nacionalista de U/Derecha Católica), Graphos (Marxista/Cobertura Peronista), Liberación Radical (JRR-Franja Morada), Manifiesto Obrero (Marxista/Simpatizante IV Internacional), Propósitos (Comunista Ortodoxo), Tercer Mundo (Tercermundista)». A continuación, una nómina de 15 títulos de publicaciones periódicas: «Publicaciones que por tener contenido político, su circulación resulta 'INCONVENIENTE'». Por último, una lista ordenada alfabéticamente y mecanografiada de 518 nombres de autores argentinos y extranjeros bajo el rótulo: AUTORES TENDENCIOSOS MARXISTAS. En 1999, el archivo BANADE compuesto por cerca de 400 documentos sobre la represión a los libros, editores y autores durante la dictadura fue localizado en el edificio del ex Banco Nacional de Desarrollo.

del espacio privado⁴³. Vale decir que para los contemporáneos y el historiador estos actos de brutalidad resultan representaciones variadas de auténticos autos de fe.

No obstante un corpus documental incompleto y tangencial⁴⁴ hemos decodificado marcas discursivas indiciales a partir de salpicaduras de memorias insobornables que aún lejos de lo exhaustivo nos han cooperado con la reconstrucción de microprocesos de fuerza sobre los textos en el ámbito universitario:

1. La *desaparición* de los libros registrados en bibliotecas universitarias se llevó a cabo a través de dos artilugios: «la baja» (UNT) y «la transferencia» (UNER).

La resolución del 30 de julio de 1976 del rectorado bajo la orden del Delegado Militar Cnl. Eugenio Antonio Barroso de la UNT dispuso la formación de una «Comisión Especial» (de bibliotecarios), encomendándole: 1) Detectar las publicaciones periódicas y revistas especializadas para evitar su duplicación con el objetivo de «reubicarlas» en la geografía de la universidad y promover una utilización efectiva. 2) Clasificar la literatura tendenciosa «hacia una determinada corriente ideológica, que pueda perturbar las mentes sanas de una juventud que debe recibir una enseñanza totalmente objetiva»⁴⁵. 3) Establecer prioridades con el fin de cumplir dichos cometidos⁴⁶.

En definitiva, el circuito de calificación y decomiso de textos quedó diseñado de manera de que una comisión de la Junta de Bibliotecarios⁴⁷ (UNT) se ocupara de cumplir el primer objetivo, mientras que una comisión de docentes por facultad seleccionaba la literatura tendenciosa⁴⁸ a partir

⁴³ «Tengo noción y visión fotográfica de libros incautados de casas particulares». Entrevista de Broda, V. al Profesor Edgardo Garbulsky. Facultad de Humanidades y Artes, Rosario, 15 de marzo 2002. Asimismo fuimos muchos los particulares que en Bahía Blanca enterramos los libros para que no fueran requisados, y nosotros «llevados» (Godoy, C). «La noticia cundió: golpeaban a la puerta inesperadamente. Se anunciaban con seco autoritarismo. Apersonándose en grupos de cuatro o cinco mientras sus camiones de transporte aguardaban en la calle, decían buscar literatura prohibida... Cuando encontraban obras impugnadas o impugnables, se las llevaban...» (Kovadloff, 1982). También consultar: Schuchner (2001).

⁴⁴ Hemos observado franca resistencia por parte del personal de algunas universidades que hemos logrado vencer sólo en parte.

⁴⁵ UNT, Expte. Nº 1514/76.

⁴⁶ Resol. Delegado Militar Nº 1045/76.

⁴⁷ Junta de carácter permanente integrada por el Director de la Biblioteca Central, cuyos miembros eran los bibliotecarios de las respectivas facultades.

⁴⁸ Nota del 11 de agosto de 1976.

del material puesto «en reserva» por los bibliotecarios⁴⁹. Esta comisión, conformada principalmente por docentes de la Facultad de Filosofía y Letras, aglutinaba los microaparatos de censura: decidía sobre las evaluaciones más complejas, recepcionaba lo recopilado por docentes de los institutos de enseñanza media, terciaria –Liceo Vocacional Sarmiento– y del Gymnasium, y retiraba de circulación el material catalogado de «inconveniente su lectura»⁵⁰.

De los informes producidos en los primeros años de democracia, previa investigación en todas las facultades de lo actuado durante la dictadura por las comisiones evaluadoras respecto del destino del material bibliográfico en el mapa de la UNT, se desprende el hallazgo de inventarios alterados por medio del pegado de hojas entre sí con el fin cierto de ocultar el registro, constatando en la separación que dicha bibliografía estaba desaparecida de la biblioteca. Todavía en 1986 se investigaba la suerte de aproximadamente 75 libros de autores varios⁵¹.

La UNER es de fundación relativamente reciente. A partir de la inauguración en 1973, su dinámica de facultades diseminadas en distintos puntos de la provincia cobró importancia vital para el estudiantado⁵² y para la región, configurando un punto neurálgico para el intercambio intelectual entre la UNNeste, la UNL y la UNR.

Aquí las «comisiones asesoras» se convirtieron en juntas inquisitoriales que cumplieron con un «nuevo ordenamiento» de las bibliotecas de la

⁴⁹ Por ejemplo, la comisión docente actuante en la Facultad de Sociología recomendó dar de baja: J. J. Hernández Arregui, Gerardo Duejo, Marta Panaia y Ricardo Lesser y Pedro Skupch, P. Baran y P.M. Sweezy, de Editorial Siglo XXI. La que actuó en la Escuela Universitaria de Educación Física separó: *¿Qué son los valores?*, de Risieri Frondizi (3 tomos), *El marxismo*, de Henri Lefebvre (1 tomo), *Sobre algunas cuestiones relativas al camino Polaco hacia el Socialismo*, de Oskar Lange (1 cuadernillo). Nota Nº 327-976 del 06.10.76. Por su parte, de la comisión que trabajara en el Gymnasium de la Facultad de Filosofía y Letras dio de baja textos de Caro Figueroa, Rodolfo Puiggrós, Francisco Olgiati, Federico Engels y otros. Nota del 3 de noviembre de 1976. La comisión actuante en la Facultad de Ciencias Económicas recomendó la baja de: Marta Harnecker, Lenin, Jorge A. Ramos, Lewis Feuer, entre otros. En la Facultad de Agronomía y Zootecnia: Eric Wolf, Francisco Delich, O. Lewis, y la Revista Latinoamericana del Di Tella. Nota 381/977 del 03.05.77.

⁵⁰ Nota del 16 de mayo de 1977. Nota del 19 de mayo de 1977. Asimismo, el entonces gobernador General Antonio D. Bussi lanzó un proyecto de ampliación de bibliotecas provinciales a partir de lo proporcionado, –escándalo de por medio–, por «las cuentas suizas». Por su parte, el senador Mario Bravo legó su biblioteca a la Facultad de Derecho de la UNT donde paradójicamente comenzó el desguace bibliográfico: el archivo Bravo completo terminó en un sótano que la humedad supo consumir (Rozenzvaig, 2000).

⁵¹ Nota del 19 de febrero de 1986 dirigida a la Directora de la Biblioteca Central.

⁵² El Rectorado funciona en Concepción del Uruguay.

universidad. En lo que concierne a la Facultad de Ciencias de la Educación, sito en Paraná⁵³, la comisión correspondiente determinó los materiales a retirar argumentando la escasa consulta, motivo que justificaba su transferencia a la Biblioteca Central ubicada en Concepción del Uruguay (extremo este de la provincia) con el propósito de cumplir «un mejor servicio»⁵⁴.

697 títulos fueron presumiblemente «*trasladados/separados/transferidos*.» Duda que abriga la *desaparición* porque hoy ningún título de esta nómina conformada por textos provenientes de otras unidades académicas se encuentra registrado en el *kardex* de la Biblioteca Central de la UNER.

La biblioteca material o «inmaterial» (Chartier, 1996) siempre ha sido una empresa acopiadora de memoria y expectativa. En la privacidad del gabinete o en las múltiples mediaciones que pueblan el ámbito público, la construcción y puesta en marcha de una biblioteca ha reunido intensas planificaciones –anaqueles, títulos, clasificación, distribución, separadores, etc. Desde este punto de vista, aún la mera separación o transferencia del libro a otra dependencia o lugar desconocido en obediencia al miedo, asentó un acto de violencia solapada. Sabido es que el texto completa su materialidad en el lugar que le ha sido designado cumpliendo una función de alto contenido simbólico en el imaginario intelectual.

En verdad, el cambio de espacio o el traslado le genera a la tríada autor/libro/lector una pérdida identitaria de significado en su mimesis con el saber. En esa especie de efecto de inmortalidad que emana alcanzar otras dimensiones, cualquier bibliografía deviene en la cartografía de «...un nuevo espacio intelectual que conecta el estudio de los textos, el análisis de sus formas, y la historia de su uso» (Mckenzie, 1991, p. 82, p. 87).

2. La *negación u omisión*. Cuando la comisión que investigó lo sucedido en las bibliotecas de la UNT, solicitó al ex rector-interventor Edmundo Cerrizuela que aclarara lo sucedido en su rectorado, éste declaró desconocer la desaparición de libros y publicaciones periódicas argumentando que para «dar de baja» un bien del Estado se requiere de la Resolución de Autoridad Competente, no habiéndose dictado como tal en la universidad⁵⁵.

Es interesante anotar que esta misma respuesta –una muestra más de la actitud ambigua que la dictadura esgrimió en un pseudo respeto por el derecho–, la hemos escuchado en conversaciones informales con directivos

⁵³ Objeto específicamente estudiado por Kaufmann (2001) y en el capítulo VII de este tomo.

⁵⁴ Resol. Nº 2068/76. UNER.

⁵⁵ Acta del 11 de diciembre de 1985.

de bibliotecas pertenecientes a la UNR —en funciones durante la dictadura—, espacios en los que curiosamente no ha quedado registro alguno del movimiento de los textos. Francamente, una situación conocida por toda la población universitaria se convierte en un misterio no revelado, deslizando el comentario de que el mito es criatura de la imaginación colectiva por fuera de las paredes de las bibliotecas...⁵⁶.

Los retazos de memoria que se permiten directivos de la Biblioteca Central de Humanidades y Artes (entonces de Filosofía) hablan de que para evitar préstamos «comprometidos» colocaban una marca previamente acordada en la última página, signo de que el libro se encontraba «en encuadernación.» El mismo absurdo de silencio tal orienta al investigador: ¿por qué se inscribían en los libros señales codificadas si la biblioteca no contaba con resoluciones que determinaran qué libros estaban bajo censura? El gesto de «aquí no pasó nada», o «no demasiado», desliza un cierto orgullo profesional para con la protección a los libros en momentos difíciles. Pero quizás, la memoria cursa otros carriles⁵⁷.

Para la ideología de la dictadura de los '70, cualquier lector era un subversivo en potencia que valía ser exorcizado para reintegrarlo limpio a la sociedad. Ese cuerpo domesticado, en las pasiones que despierta el magnetismo del saber, era un cuerpo metonímico de una sociedad enferma. Cuerpo atado al que le era permitido aproximarse con recaudos al significante siempre que desechara la multiplicidad de significados críticos en función de un trayecto unívoco que no le pertenecía. He aquí que el cuerpo, aún con vida, perdió su identidad porque el signo alcanza la condición de tal en la confluencia signifiante/significado, de lo contrario, el olvido y sus artilugios vienen a taladrar la memoria colectiva (Milner, 1989).

3. La *quema*. En conceptos de Michel de Certeau, la violencia caracteriza a una minoría que desea «constituirse en un universo donde está demás porque todavía no se ha impuesto» (de Certeau, 1994). Entre nosotros para imponerse levantó murallas y quemó libros a la modalidad de Shih Huang Ti.

⁵⁶ «En la época del Proceso en algunas bibliotecas, en la de Humanidades (UNR), por ejemplo, había libros muy de izquierda que se dejaban como señuelo. Luego la policía controlaba quién había leído ese libro..., muchos fueron retirados, pero otros se dejaban como señuelo.» Entrevista realizada por Broda, V. al Profesor Rubén Naranjo, Director de la Escuela de Artes desde 1984 hasta su retiro en 1990. Ex Rector de la Escuela Secundaria «Constancio C. Vigil», Rosario, 13/5/02.

⁵⁷ Entrevista realizada por Broda, V. al Profesor Eduardo Hourcade, Facultad de Humanidades y Artes (UNR), 5/3/02.

La incineración se llevaba a cabo previa elaboración y firma del acta correspondiente⁵⁸. Parte del personal docente de la UNSa colaboró en la calificación de los textos destinados a la quema. Mientras que la orden expresa del Cnel. Vallarades⁵⁹ fue de separar 7 libros para ser quemados en Buenos Aires, «el rectorado de la universidad envía 224»⁶⁰, obsecuencia que «muestra claramente una actitud compenetrada ideológica y metodológicamente con la Doctrina de la Seguridad Nacional» (Rozensvaig, 2000). Igualmente el periodista Rozensvaig afirma que a más de los libros decomisados en la UNT, una cantidad considerable fue quemada en el patio trasero del rectorado. «Se quemaron libros, sí, pero fue al principio, para demostrar autoridad, pero luego todo se hizo suavemente y en la oscuridad» (Bayer, 1988, p. 205).

Aunque no esté orientado puntualmente a nuestro problema en estudio, como rosarinas no podemos dejar de detener un momento este ítem en las atrocidades sucedidas con los libros de la Biblioteca Popular «Constancio C. Vigil». Viviendo después del Onganiato una importante expansión, ésta contó con un departamento de publicaciones diversificado, editora de libros, colecciones y publicaciones de «tiradas» mayúsculas, conocidas a través del canje en países latinoamericanos y europeos. «La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil fue arrasada por la intervención militar que se produjo el 25 de febrero de 1977... Obviamente se clausuró la editorial y se quemaron aproximadamente 80.000 libros»⁶¹.

⁵⁸ El 2 de abril de 1976, en la Escuela Superior de Comercio «Manuel Belgrano», Universidad Nacional de Córdoba, (III Cuerpo de Ejército bajo el mando del Gral. Menéndez), se labró el acta en presencia de testigos correspondiente a la requisita de 29 títulos de la biblioteca, ordenada por el Delegado Interventor Militar Teniente Primero Manuel Carmelo Barceló, quien acto seguido ordenó la incineración en «presencia de testigos.» [Copia del acta correspondiente]. «En 1976, el general Benjamín Menéndez, jefe del III Cuerpo del Ejército, organiza en el patio de su Comando, en Córdoba, la quema de miles de libros y escritos de toda especie considerados como «un veneno para el alma de la nacionalidad argentina» (Adellach, 1981, p. 87). Por lo demás, la práctica de «labrar acta» para la quema de publicaciones parece haber sido un hábito de la metodología. Ver: 1994, 24 de marzo, *Página 12*; también Spivacow (1995).

⁵⁹ Nota fs. 18. Expte. Nº 235/82.

⁶⁰ De la lectura del expediente 235/82, «...aparecen implicados con diferente grado de responsabilidad...». Informe elaborado por la Comisión de Derechos Humanos, creada por Resol. Nº 252-85 del H.C. S. UNSa.

⁶¹ Naranjo (1996), también Naranjo (1991). Asimismo, en la entrevista que Broda, V. le realizara, Naranjo (Rector de la escuela secundaria) explica el sistema de préstamo a domicilio, que implementaron con Raúl Frutos, bibliotecario mayor, sin ficha de individualización: «...Raúl diseñó un sistema que no denunciaba al lector, era una especie de tarjeta perforada, codificada. Era un código interno. La estantería abierta permitía no registrar las consultas del usuario.» A

En la adversidad de la Argentina en dictadura, sólo mediante la resistencia de los cuerpos al poder, la lectura continuó su camino de reinventarse a sí misma como soporte constitutivo de una cultura porque «el discurso de lucha no se opone al inconsciente: se opone al secreto» (Foucault & Deleuze, 1980).

4. La destrucción. En 1976, las autoridades de la UNS encomendaron al Director de la Biblioteca Central «la destrucción de la totalidad de los textos», destrucción que comprendía aproximadamente 500 ejemplares⁶² de autoría de 200 argentinos y extranjeros, y que lidiaban con algún aspecto del materialismo histórico.

Se destruiría todo aquel material bibliográfico marxista, textos «que sólo buscan la difusión política de una ideología totalmente reñida con el sentir nacional», en tanto que no era intención de las listas la persecución de «un fin cultural respecto al necesario conocimiento de dicha doctrina». Curiosamente los considerandos enunciativos aceptaban la necesidad de conocimiento de corte científico del materialismo histórico al mismo tiempo que rechazaban los textos de contenido político/propagandístico. Seguramente para cumplir con esta disquisición en la lista de 500 títulos de los que tenemos constancia, se hubiera necesitado de expertos para separar la paja del trigo. Por lo demás esta supresión de la memoria muestra una supina intencionalidad calificando a la etapa democrática de «un período del régimen ya superado en la historia del país.» El discurso cierra destacando que esta determinación contribuía a «desarraigar muchas de las causas que posibilitaran el alejamiento de docentes y alumnos de su función específica dentro de los claustros universitarios» (Avellaneda, 1986). No obstante la costura entre el orden de la práctica y el orden del discurso se mostraba inestable, sinuosa, los hechos se consolidaban sin dilación mediante estrategias de dominación. En otros términos, el Interventor Militar Capitán de Navío Raúl González cumplía con la misión redentora ineludible de reencauzar a la vida universitaria en un «orden» de ideas⁶³.

su vez Salinas (2002) recuerda: «...se destruyeron diapositivas, mapas, discos, cintas, muebles, documentación y toda la hemeroteca». Consultar: Blaustein & Zubieta (1998). Ver: Invernizzi & Gociol (2002).

⁶² El detalle de la cantidad de ejemplares por cada título indica que fueron inventariados previo a la redacción de la resolución en cuestión. Resol. Nº 1-0600/76. 26/8/76. UNS.

⁶³ «El 4 de agosto de 1976 se realizó una conferencia de prensa para anunciar este plan subversivo dentro de la Universidad. El entonces comandante de la V región militar, general Vilas informó también que la influencia más peligrosa era ejercida por los universitarios formados en el extranjero, y más precisamente en La Sorbona, Dauphine y Grenoble, que de inmediato

En 1984 el Consejo Superior Provisorio encargó a la Dirección de Asuntos Jurídicos «establecer todo lo referente a lo actuante en virtud de las resoluciones indicadas» [26/8/76 y 18/11/76], debido a la necesidad de «precisar el cumplimiento y forma de realización de tales disposiciones»⁶⁴. Demás está decir que entre los resultados de la investigación –si es que los hubo–, el aspecto que nos interesa conocer es justamente «la forma de realización» de la tarea encomendada⁶⁵.

La dictadura arrasó con el lugar material y público legítimo de la lectura: la biblioteca. Concurrimos a la biblioteca para que su silencio nos enlace al objeto de nuestro deseo. Pero la biblioteca es infinita y engañosa porque nos desconcierta en este juego de deseos: nos da, nos niega, o nos da lo que quiere darnos. «La biblioteca es el espacio de los sustitutos del deseo, llama al orden al deseo» (Barthes, 1987). El «Orden» borgiano es el orden de los libros, el orden de la «subversión de la lectura» de ese lenguaje «infinito»; tal vez, escribimos y leemos para no morir, entendiendo que «la literatura es el lugar en el que nuestra cultura ha llevado a cabo algunas elecciones originales» (Foucault, 1999b), por eso el lenguaje es la territorialidad de la interpelación al poder.

La respuesta de la dictadura se dirigió no sólo a decapitar la industria editorial y las bibliotecas sino que simultáneamente promovió una visión de «neutralidad ideológica» frente a la prensa extranjera. Frecuentemente y con amplitud de criterio ficticia, inauguró espacios culturales y de educación con el beneplácito de un público cautivo⁶⁶.

Entre las cosas que más me sorprendieron de toda esta investigación –dice Diana Maffía, Defensora Adjunta en Derechos Humanos– está la dimensión que le daba la dictadura militar a la producción cultural sustitutiva para reemplazar lo que sacaban. No era sólo prohibir o destruir acervo cultural, sino que también se invertía mucho dinero y mucho intelecto en producir los contenidos que iban a formar a nuestras futuras élites (Moreno, 2001).

No es casual que la primera Feria del Libro fuera inaugurada en carácter de evento internacional en esta época. Allí se exhibían textos provenientes

transmitían el veneno con el cual intoxicaban la juventud argentina» (Adellach, 1981, p. 254).

⁶⁴ Resol. 033 Bis. UNS, Bahía Blanca 14 de mayo de 1984.

⁶⁵ Las búsqueda de materiales en la UNS que dieran cuenta de lo sucedido en sus bibliotecas resultó tan dificultosa como nos fue en la UNR, con la diferencia de que personal de la UNS se avino a proporcionarnos alguno, mientras que en la UNR nos negaron sistemáticamente la existencia.

⁶⁶ Nota del 11 de agosto de 1976.

de filiaciones intelectuales varias pero oportunamente «depuradas por los servicios»⁶⁷, dejando a la vista literatura basura. En la IV edición de la Feria se montó un *stand* bajo la marquesina de U.R.S.S., mostrando unos pocos autores soviéticos de estatura política como Lenin o Brezhnev, circunstancia que de todas maneras despertó la disconformidad de la prensa aliada al régimen. Su ingenuidad recién descubría una coincidencia fortuita entre los títulos exhibidos y «los secuestrados en las imprentas subversivas», obviando el hecho de que la mayor parte de este inventario era robado en las requisas militares⁶⁸.

5. El *disciplinamiento*. La concepción de que la biblioteca es un nicho cautivo del poder viene desde la oscuridad de los tiempos, recordemos la ficción de *El nombre de la rosa*. A más que la consulta a las bibliotecas requiere de formas básicas de convivencia por parte de los usuarios, en la Biblioteca Central y en las bibliotecas de las respectivas escuelas de la entonces denominada Facultad de Filosofía (UNR), existían reglamentos que regulaban –aún hoy lo hacen– el comportamiento de los lectores: «...eran normas impuestas desde antes, costó bastante derogarlas, la concepción de la Directora de la Biblioteca era muy autoritaria. El usuario molestaba...»⁶⁹.

A diferencia del sistema de consulta «abierta» implementada en la reconocida Biblioteca Popular C.C. Vigil, la institución biblioteca en general ha vivido y el usuario padecido el enquistamiento de autoritarismo propio de la burocracia alimentado por tradición, y reforzado por la firmeza discursiva de las resoluciones internas que circularon durante la dictadura. En 1978 el decano *de facto* de la Facultad de Filosofía (UNR) firmó la disposición para con las prácticas de control en la biblioteca del Depto. de Letras⁷⁰, dando en general la norma por esos años una vuelta de tuerca al disciplinamiento del lector, valiéndose de la resignación de la población estudiantil abrazada por el clima de miedo imperante.

⁶⁷ Entrevista a Rubén Naranjo.

⁶⁸ 1980, 05 de mayo. Feria del libro: la infiltración soviética. *Para Ti*.

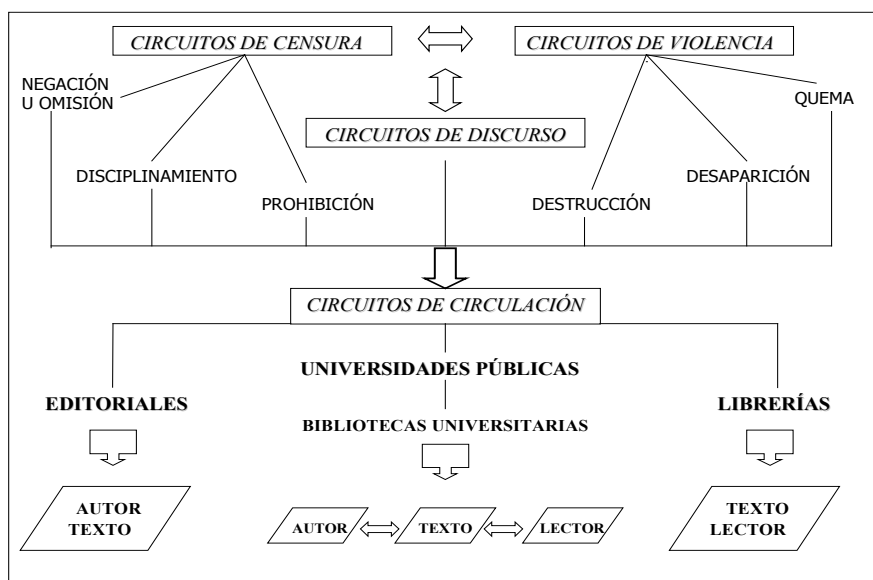
⁶⁹ Entrevista a Rubén Naranjo. Ver Resol. N° 0073/77 D. Reglamento Biblioteca Central. Facultad de Filosofía. UNR.

⁷⁰ ...a todo asistente a la sala de lectura le será retenido el documento de identidad... los usuarios deberán de abstenerse de pasear por la sala, entablar conversaciones, consultar en voz alta... los bibliotecarios están autorizados a hacer observaciones... Las suspensiones se sumarán siempre que no medie más de un (1) año y seis (6) meses entre una y otra... El personal de la Biblioteca está obligado a cumplir y hacer cumplir en todos los casos el presente Reglamento... Res. N° 0219/78. Facultad de Filosofía. UNR, 28/11/78. Firma el Decano, Prof. Lic. Enzo B. Luraschi.

La propuesta bartheana concibe tres vías por las que la «imagen de la lectura» aprisiona al sujeto leyente: 1) Una relación fetichista con el texto leído: extraer placer de las palabras. 2) El lector es arrastrado por una fuerza... en el orden del suspenso. 3) La aventura es la de la escritura... deseamos ese árame que reside en toda escritura» (Barthes, 1987), porque entendemos que el lenguaje es inmanente al sujeto y, por ende, al colectivo social y es posible en el *cuerpo*.

De ahí que la liturgia de la desviación del orden y la opresión se suma a la historia de la lectura (Chartier & Hébrard, 1994). La ortopedia foucaultiana de los «cuerpos dóciles» los sujeta al panóptico del ojo regulador de conductas públicas tanto en el hacer como en el pensar. Las microfísicas del poder tienen la capacidad de vigilar y el panoptismo de «constituir un saber sobre aquellos a quienes vigila», un saber que dirime el grado de normalidad de los comportamientos. Estamos de cara a «un saber que trata de verificar si un individuo se conduce o no como debe, si cumple con las reglas, si progresa o no... ¿hizo esto?, ¿quién lo hizo?» (Foucault, 1980a, p. 100), en definitiva legisla sobre lo que es «normal» y no lo es.

Contextos* de control de la Intertextualidad Universitaria



* Cuando nos referimos a la noción de contexto lo hacemos siguiendo la composición dialógica de Dominick LaCapra: (1) La relación entre las intenciones del autor y el texto. (2) La relación entre la vida del autor y el texto. (3) La relación de la sociedad con los textos. (4) La relación cultura - textos. (5) La relación de un texto con el corpus del escritor. (6) La relación entre los modos de discurso y los textos (LaCapra, 1982).

En el registro de este inventario de represión el lector se estará preguntando por otras formas posibles de «censura» bibliográfica, por ejemplo la prohibición, el decomiso y la autocensura que comprometieron otras esferas de la sociedad más allá del ámbito universitario, a las que sólo concedemos una rápida vista panorámica.

La *prohibición* fue dirigida principalmente a las editoriales y circuitos de comercialización, restricciones ordenadas a través de decretos del gobierno (ALA). De igual modo el enunciado «se prohíbe» figuraba en las resoluciones de la escuela media y primaria⁷¹ atendiendo el verticalismo de estos niveles educacionales a diferencia de la autonomía universitaria. En cuanto a la *requisa* tuvo lugar sobre todo en la esfera de lo privado y cobró forma de robo cuando un hogar era «rastrillado» por el ejército, unas veces dejaban a sus habitantes pero decomisaban los libros, otras, ambos el capital humano e intelectual eran arrancados de su legítima *territorialidad*:

Los efectos personales de los secuestrados a menudo desaparecían con ellos y a veces volvían a aparecer dentro de los campos como botín de guerra... De menor interés material, los libros pasaron a integrar una biblioteca sobre subversión... (Di Tella, 1999, p. 80)⁷².

En el espacio universitario, la *autocensura* se ocupó sobre todo de la bibliografía que figuraba en los programas de estudio, algunos títulos y autores registrados en el primer año de la dictadura fueron desapareciendo progresivamente⁷³ evaporando la memoria a través de la tachadura. El miedo no fue ajeno a esta decisión:

⁷¹ «Santa Fe, 3 de octubre de 1978... Prohibir a todos los establecimientos dependientes de este Ministerio, el uso, recomendación o tenencia de los siguientes textos y publicaciones:... que resultan inconvenientes por su definida posición ideológica contraria al ser Nacional, falta de objetividad histórica y elemento de desviación filosófica del Proceso de Reorganización Nacional que la correcta formación del alumno a que todos aspiramos hace imprescindible desterrar de la escuela todos esos elementos en forma definitiva...» (Godoy, 1999). Por ejemplo, entre los materiales provenientes de la UNS encontramos una nota dirigida a la Presidente del Consejo de Enseñanza Media y Superior en la que el Secretario General Académico de la Universidad le comunica y adjunta copia de la Res. n° 1294 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación atendiendo la prohibición de la utilización de la obra «UNIVERSITAS» - Gran Enciclopedia del Saber - editada por Salvat Editores S.A. de Barcelona, España.

⁷² «Fui detenido por la Policía Federal, con hombres de civil como se estilaba, en mi lugar de trabajo, el Consejo Federal de Inversiones... Un ratito antes habían allanado mi domicilio saqueando mis libros y papeles...» (Ciafardini, 2002, p. 26).

⁷³ Ver programas de la carrera de Historia de la época. Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

El régimen militar fue muy sistemático en la represión de la cultura. Se había asesinado a los escritores peligrosos. Se había «desaparecido» a 110 representantes de la cultura. El resto que molestaba tuvo que exiliarse. En las Universidades, la represión contra los activistas constituye tal vez el capítulo más brutal de la persecución militar (Bayer, 1988, p. 207).

En opinión de Barthes la biblioteca «se visita pero no se habita», nosotros pensamos que la biblioteca se visita y se habita. En cuanto a la biblioteca pública porque su territorialidad con frecuencia suele cambiar el curso de una vida, y la privada porque conserva el carácter de su dueño, sus manías, obsesiones y recelos. En ambos casos, las propias marcas de «materialidad» (Darnton, 1991b, McKenzie, 1991, Chartier, 1993, Cavallo & Chartier, 1998) las hacen historizables, cometiendo la dictadura desde el Estado un crimen público ciertamente peculiar porque embistió con brutalidad asesina hacia la disolución de uno de sus «aparatos ideológicos». Bastardeando el sentido de lo público, le arrancó brutalmente al ciudadano esos continentes de signos cuyas formas ama contornear a través del tacto en una liturgia privada.

Saber de dónde venía el tiro resultaba un intento vano de resolver por cuanto maniobras fascistas legitimaron la denuncia, la delación y la complicidad hasta que el régimen se descompuso por sus propias contradicciones políticas (Foucault & Deleuze, 1980). Pero si en la cotidianidad más nimia nadie es el titular directo del poder sí se sabe «quién no lo tiene», microfísica de poder deslizándose a lo largo de las hebras de las redes institucionales como «las mallas de la sociedad» atomizando las *prácticas de violencia* sobre las bibliotecas universitarias y las resistencias de los intelectuales frente a los embates contra las memorias públicas.

¿Qué ha hecho posible que narremos estas franjas de historias incompletas? No más que captar la sinuosidad de los indicios de la intertextualidad de la otredad y la literalidad poética perversa del discurso.

5. Referencias bibliográficas

1980, 05 de mayo. Feria del libro: la infiltración soviética. *Para Ti*.

1996, 24 de marzo. Los archivos de la represión cultural. *Clarín*.

Adellach, A., et al. (1981). *Argentina cómo matar la cultura*. Madrid: Editorial Revolución.

Angenot, M. (1984). Intertextualité. *Revue de critique et de théorie littéraire*, (2). [Traducción Peschiera, L. (1998). Intertextualidad, interdiscursividad

y discurso social. Cátedra Análisis y Crítica II. Escuela de Letras. Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Texto de circulación interna].

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Avellaneda, A. (1986). *Censura, autoritarismo y cultura: Argentina 1960-1983/1 y 2*. Buenos Aires: CEAL.

Barthes, R. (1987). Sobre la lectura. In *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Barthes, R. (1995). Escritores, intelectuales, profesores. In *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.

Bayer, O. (1988). Pequeño recordatorio para un país sin memoria. In Bayer, O. & otros. *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.

Bayer, O., et al. (Comps.). (1988). *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.

Blaustein, E., & Zubieta, M. (1998). *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el Proceso*. Buenos Aires: Colihue.

Borges, J. L. (1974). La muralla y los libros. In *Obras Completas 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé.

Cardoso, F. E. (1994). Caracterización de los regímenes autoritarios. In Collier, D. *El nuevo autoritarismo en América Latina*. México: FCE.

Casullo, N. (2001). Fragmentos de memorias, la transmisión cancelada. In S. Guelerman (Comp.), *Memorias en presente*. Buenos Aires: Norma.

Cavallo, G., & Chartier, R. (Dirs.). (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Cavarozzi, M. (1983). *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. Buenos Aires: CEAL.

De Certeau, M. (1994). *Culture in the Plural*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Ciafardini, H. (2002). *Textos sobre economía política e historia*. Rosario: Amalevi.

Corradi, J. (1996). El método de destrucción. El terror en la Argentina. In H. Quiroga & C. Tcach (Comps.), *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la edad Moderna*. Madrid: Alianza.

- Chartier, R. (1995). *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1996). Bibliotecas sin muros. In *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1997). *On the Edge of the Cliff. History, Language and Practices*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Chartier, A., & Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Darnton, R. (1991a). *Berlin Journal 1989-1990*. New York: W.W. Norton & Co.
- Darnton, R. (1991b). History of Reading. In P. Burke (1991). *New Perspectives on Historical Writing*. Oxford: Polity Press.
- Di Tella, A. (1999). La vida privada en los campos de concentración. In F. Devoto & M. Madero (Dirs.), *Historia de la vida privada en la Argentina*, 3. Buenos Aires: Taurus.
- Dorfman, A. (1973). *Para leer el pato Donald*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Elias, N. (1987). *Humana conditio. Consideraciones en torno a la evolución de la humanidad*. Barcelona: Península.
- Elias, N. (1998). «L'Espace privé», o «Privatraum» o «espacio privado». In Elias, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma
- Foucault, M. (1980a). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1980b). Más allá del Bien y del Mal. In *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1980c). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1993a). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (1993b). *La vida de los hombres infames*. Montevideo: Altamira.
- Foucault, M. (1999a). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (1999b). Locura, literatura, sociedad. In *Entre filosofía y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Gociol, J. (2001, marzo). Una página de oscuridad. *Revista Puentes*.
- Godoy, C. (1999). *Historia ¿Aprendizaje plural o gritos de silencio?* Rosario: Laborde Editor.

- Godoy, C. (2000). El Aula entre la Memoria y la Historia. In *Clío&Asociados. La historia enseñada*, 5, pp. 76-111.
- Godoy, C. (2001). Memorias públicas e historia: un diálogo en claroscuro. In C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos (1976-1983)*. Madrid: Miño y Dávila.
- Guelerman, S. (Comp.). (2001). *Memorias en presente*. Buenos Aires: Norma.
- Haddad, G. (1993). *Los biblioclastas*. Buenos Aires: Ariel.
- Heller, Á., & Ferenc, F. (1995). *Biopolítica*. Barcelona: Península.
- Invernizzi, H., & Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jacques, A. (1980). Argentina. París: CIMADE. In A. Adellach, et al. (1981). *Argentina cómo matar la cultura*. Madrid: Editorial Revolución.
- Kaufmann, C. (2001). Las «Comisiones Asesoras» en Dictadura. FCE, UNER, Argentina. In Kaufmann, C. (Dir.), *Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos (1976-1983)*. Madrid: Miño y Dávila. [Kaufmann, C. (2017). Las Comisiones Asesoras en Dictadura. La Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) – Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina. In C. Kaufmann, C. (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos (1976-1983)* (pp. 95-124). Salamanca: FahrenHouse]
- Kaufmann, C. (Dir.) (2001). *Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Madrid: Miño y Dávila. [Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos (1976-1983)*. Salamanca: FahrenHouse]
- Kaufmann, C. (2002). Memoria de las Urbanidades. Los manuales de Formación Moral y Cívica en Dictadura. In C. Godoy (Comp.), *Historiografía y memoria colectiva. Tiempos y territorios*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1999). *Paternalismos Pedagógicos*. Rosario: Laborde Editor.
- Kovadloff, S. (1982, 17 de agosto). Las manos del miedo. *Clarín*.
- LaCapra, D. (1982). Rethinking Intellectual History and Reading Texts. In D. LaCapra & S. L. Kaplan (Ed.), *Modern European Intellectual History. Reappraisals and New Perspectives*. Ithaca: Cornell University Press.
- McKenzie, D. F. (1991). *La bibliographie et la sociologie des textes*. Paris: Editions du Cercle.

- Milner, J. C. (1989). El material del olvido. In Y. Yerushalmi, Y. et al. *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moreno, L. (2001, 18 de noviembre). Papeles sobre la cultura de la oscuridad. *Clarín*.
- Naranjo, R. (1991). La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil. In *Rosario. Historias de aquí a la vuelta*. Rosario: Ediciones De Aquí a la Vuelta.
- Naranjo, R. (1996, 1 de diciembre). Cuando las letras volaron al cielo. *Rosario 12*.
- O'Donnell, G. (1997a). Fuerzas Armadas y Estado Autoritario. In N. Lechner (Ed.), *Estado y política en América Latina*. México: Siglo XXI.
- O'Donnell, G. (1997b). ¿Y a mí, qué mierda me importa? In *Contrapuntos. Ensayos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.
- Pocock, J. (1996). El trabajo sobre las ideas en el tiempo. In L. P. Curtis Jr. (Ed.), *El taller del historiador*. México: FCE.
- Quiroga, H. (1994). *El tiempo del «proceso»*. Rosario: Fundación Ross.
- Rouquié, A. (1984). *El Estado Militar en América Latina*. Buenos Aires: Emecé.
- Rozensvaig, E. (2000, 1 de octubre). Los libros que secuestró Bussi. *Clarín*.
- Sábato, H. (1996). Sobrevivir en dictadura: las ciencias sociales y la «universidad de las catacumbas». In H. Quiroga & C. Tcach (Comps.), *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Salinas, L. (2002, 19 de mayo). Relatos de una gran utopía. *Clarín*.
- Sarlo, B. (1987). Política, ideología y figuración literaria. In D. Balderston (Ed.), *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*. Buenos Aires: Alianza.
- Sarlo, B. (1988). El campo intelectual: un espacio doblemente fracturado. En O. Bayer, O. et al (Comps.), *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Da Silva Catela, L. (2001). *No habrá flores en las tumbas del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Ediciones Al Margen
- Schuchner, S. (2001, 23 de marzo). La familia que enterró sus libros y tardó 18 años en recuperarlos. *Clarín*.
- Spivacow, B. (1995). *Memoria de un sueño argentino*. Entrevistas de Delia Maunás. Buenos Aires: Colihue.

Wang, D. (2002). El Mal y su legitimación social. In C. Godoy (Ed.). *Historiografía y Memoria Colectiva. Tiempos y Territorios*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

6. Fuentes documentales

Ley 20.654, Ley 20.840 (Seguridad Nacional), Ley 21.274, Ley 21.276. In *Anales de Legislación Argentina (ALA)*.

B. O. 31/III/76. In *ALA*.

Nota fs. 18. Expte. Nº 235/82.

Resol. C. S. Nº 055/76. UNR. [Origen UNS].

Resol. C. S. Nº 097/76. UNR.

Resol. C. S. Nº 122/76. UNR, 4 de agosto de 1976.

Resol. C. S. Nº 170/76. UNR.

Resol. C. S. Nº 190/ 76. UNR.

Resol. C. S. Nº 205/76. UNR (Originado el informe en la Universidad Nacional de Cuyo. Resol. C. S. Nº 037/76. UNR) [Origen del informe: UTN].

Resol. Nº 2068/76. UNER.

Resol. 033 Bis. UNS. Bahía Blanca 14 de mayo de 1984.

Resol. Delegado Militar Nº 1045/76.

Resol. Nº 252-85 del H.C. S. UNSa.

Resol. Nº 1-0600/76. 26/8/76. UNS.

UNT, Expte. Nº 1514/76.

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 2

LAS TINIEBLAS EN LA UNIVERSIDAD: EL «ADELANTADO PROCESO» EN EL COMAHUE¹

Alcira Trinchero

Visto la situación imperante en la Universidad Nacional del Comahue, y
Considerando

Que es público y notorio que están dadas las causales previstas en el
artículo 51 de la Ley 20654

El Presidente de la Nación Argentina

Decreta

Artículo 1° Interviéndose la Universidad Nacional del Comahue hasta el 31
de marzo de 1975

Artículo 2° Nómbrase Interventor de la Universidad Nacional del Comahue
al Profesor Universitario en Sociología señor Remus Tetu (MI 54700986) quien
ejercerá sus funciones con las atribuciones que el artículo 57 de la Ley 20654
confiere a los Rectores Normalizadores.

Buenos Aires, 30 de diciembre de 1974, Decreto 2158, PEN (véase Anexo 1).

¹ La acepción del término «tinieblas» está tomada en el sentido de suma ignorancia y confusión por falta de conocimientos, en el sentido abstracto falta de luz en lo moral.

1. Introducción

Este trabajo inicia la indagación de una historia no escrita: la historia del «proceso militar» en la Universidad Nacional del Comahue. Las prácticas políticas de dicho proceso —el denominado «terrorismo de Estado»— llegaron muy temprano al Comahue. El período histórico² del tema comienza en los primeros días de 1975 y culmina en diciembre de 1983. Se profundizará el periodo denominado «un proceso adelantado» en la universidad —1975-1976—, porque las políticas represivas de las Fuerzas Armadas se instalan aquí, mucho antes que el golpe militar. Por eso es necesario analizar aquellas cuestiones que definan, caractericen y fundamenten una periodización histórica diferente a la que comúnmente se utiliza en la bibliografía académica producida que da inicio al período en el año 1976.

La universidad vivirá institucionalmente a partir de fines de 1974 hasta 1977 los años más difíciles pero serán los que marcarán a fuego su funcionamiento y su diseño futuro. La universidad que quiso ser y no pudo; la universidad que vivió un terror político-represivo que nadie imaginó sin resistencias colectivas; la alianza cívico-militar a partir del golpe militar de 1976 le dará el barniz burocrático que dejará sus huellas en las estructuras organizativas hasta hoy día. Se trabajará entonces, con fuentes orales y escritas, normativa de la universidad, entrevistas orales a profesores, exalumnos y no docentes, más las publicaciones periodísticas de la época.

Entonces, para abordar el tema es necesario situarnos en el conflictivo contexto político nacional e interno de la universidad, que interpenetrada por las pujas sectoriales internas no había podido consolidar un proyecto académico definido. Un proyecto de universidad regional que estaba diseñado pero que queda trunco con la aparición del interventor Remus Tetu que respondía a los avatares políticos educativos nacionales de la «derecha peronista». Se impone por la fuerza la política del «terrorismo de Estado» y Comahue será el laboratorio estratégico y campo de lucha ideológica donde se plasmará con una metodología aberrante la eliminación del otro: es decir, todo lo que pareciera ser o fuera «izquierda universitaria». Cuando el país comienza a vivir las secuelas del estado militar autoritario, la Universidad del Comahue ya había experimentado sus prácticas represivas. De ahí que transitaremos por el estado *burocrático autoritario*³, luchas políticas e

² Los funcionarios universitarios y los diarios regionales conocían la llegada de la intervención en noviembre de 1974. Remus Tetu visita la ciudad de Neuquén en la Navidad de ese año.

³ Acuñó el concepto O'Donnell (1982).

ideológicas, sistemas políticos, políticas públicas, el estudio de la universidad como institución y la apelación de la memoria-olvido para reconstruir el lugar de la historia.

Ahora bien, la Universidad Nacional del Comahue, como su antecesora del Neuquén, surge como necesidad del «polo de desarrollo» de la «región Comahue». Desde su origen hasta 1976, sólo conoce un periodo corto inserto en un modelo de universidad, tecnocrático⁴ primero, desarrollista después –1972-1973 y 1973-1974–. La idea-fuerza de universidad asociada al «desarrollo de la producción y explotación de recursos naturales», sumado al esfuerzo de que los recursos humanos que actuarían en esa dirección se complementarían con la formación de científicos sociales. En esta perspectiva se pondrían en marcha proyectos, como el Programa de Capacitación de Planeamiento Pedagógico y la articulación con la investigación, relacionada a los denominados «Institutos de investigación» como el Balseiro, la Comisión de Energía Atómica y la Fundación Bariloche. Se potenciaba la «construcción de la integración de la Patagonia al país» con el aporte del Consejo Federal de Inversiones, el desarrollo sustentable y los recursos humanos que no estaban en la zona se los contactaba o contrataba⁵. En síntesis la peculiaridad eran las acciones relacionadas y coordinadas entre los funcionarios-profesores universitarios, los grupos empresariales y los sindicatos. Otra cuestión innovadora para la época fue el planteo de la extensión como transferencia planificada en conjunto con las políticas académicas y las de investigación. Mientras tanto paralelamente la práctica concreta de la extensión⁶, apuntó a rescatar la vida cotidiana de los habitantes originarios y sus formas de producir, realizando «los saberes populares».

La transformación política con la implementación del «terror» en la universidad comenzará con el gobierno de Isabel Perón y la intervención de

⁴ «...La baja densidad demográfica de la zona se vuelve todavía evidente cuando se habla de científicos capaces de lograr el desarrollo regional. El cuello de botella de este problema al igual que en el resto del país,... sus recursos humanos y la necesidad de su capacitación»; «Apuntes para la implementación de un polo de desarrollo científico», Dr. Guillermo Losteou Heguy, Neuquén, Imprenta Universidad, Octubre 1969. Cfr. un trabajo de referencia en Luorno & Trinchero (2002).

⁵ Tales los casos de Pierre George, Milton Santos o Manuel Sadovsky como invitados especiales. El Agregado cultural y de Cooperación Técnica de Francia –Res. 0914/74– o el Asesor Científico de la Embajada Británica –Resol. 0948/74– o la invitación al Consejo Británico de Relaciones Culturales –Res. nº. 0281/73–.

⁶ «Proyecto Araucano», Res. nº. 0176/74; «Evaluación de diferentes alternativas de colonización de una parcela ubicada en la localidad de Plottier», Res. nº. 0961/74.

Remus Tetu⁷. Su política es la ruptura con todo lo emprendido a la fecha, y el inicio de una etapa que tiene que ver más con las políticas universitarias del siglo XIX, una universidad que prepara profesiones de tipo especializado ya que la misma brindará a la sociedad una variante de servicios utilitarios «estratégicos» (Torstendahl. 1996, p. 148). Se cierran todas las carreras que tenían que ver con las ciencias sociales, incluso se anula el plan de estudios de Técnicos en Ciencias Sociales⁸, se deja sin efecto el proyecto de la carrera de Sociología, se cierra la carrera de Administración Pública. Los Profesorados de Química, Física y Matemáticas pasan del ámbito de dependencia académico de Humanidades a las Facultades de Economía y de Ingeniería consideradas más des-politizadas. Remus Tetu trata de llevar adelante otra política de universidad regional, creando las carreras de técnicos en Minas y en Alimentación⁹, en Zapala y en Villa Regina respectivamente. Pero lo más efectivo de las acciones educativas de este interventor son las de llevar a cabo las prácticas políticas más represivas¹⁰ de la historia de la universidad y de las provincias del Neuquén y Río Negro. Junto a las detenciones de estudiantes, agresiones físicas y censuras ideológicas a los docentes, la no-renovación de contratos al personal administrativo, vino el dismantelamiento científico-tecnológico y por tanto un lógico deterioro y caída del nivel académico.

Todo aquel que se suponía adhería a los proyectos anteriores de universidad fue eliminado de la institución. En el mismo periodo político nacional «democrático-constitucional» al terminar con «su misión», «el peronismo de derecha» intenta retomar las «riendas ideológicas» con dos integrantes civiles¹¹. Cuando las fuerzas armadas¹² se hacen del poder el 24

⁷ Designado por el Ministro de Cultura y Educación Doctor Oscar Ivannissevich de la presidente María Estela Martínez de Perón.

⁸ Aprobada por Ord. N° 0012/74.

⁹ Ambas surgen como Centro Universitario Regional Villa Regina –Res. n°. 0320/75– y Escuela Superior de Minería –Res. n°. 1005/75–.

¹⁰ Raúl Guglielminetti fue designado por Remus Tetu como Jefe de Seguridad, cumplía sus funciones en la «Secretaría Privada de la Intervención»; vivía en Neuquén haciendo de periodista en la radio LU5 y en el diario *Sur Argentino*, cuyo dueño era Felipe Sapag.

¹¹ En 1975 los doctores Julio Horacio Reynoso y Alberto J. Dosko hasta 1976.

¹² El Cnel Osvaldo C. L. Feijóo permanecerá unos meses del año 1976, entrega la conducción de la universidad al Contador Guillermo Santiago Ferreri 1976-1978, lo reemplazará otro contador del mismo «riñón» ideológico-cultural César Alberto Bottaro 1978-1979, comenzará una leve apertura política universitaria, un ingeniero de la Universidad Nacional del Sur, Jorge César Laurent 1979-1982. Cuando el Proceso de Reorganización Nacional estaba desgastado y se iniciaban las actividades de las organizaciones políticas, el gobierno del general Bigñone designará a un oscuro Ingeniero Honorio Añón Suárez, que permanecerá hasta la normalización de las universidades en 1983.

de marzo de 1976 la «tarea de depuración ideológica, limpieza y orden en la universidad estaba casi hecha». Los recursos humanos que quedaron en la universidad con Remus Tetu y con el coronel, son algunos profesionales, que provenían de la Universidad del Neuquén, con ingerencia en los Consejos Profesionales de Economía, Ingeniería y Arquitectura, cubriendo las redes sociales de las localidades de Neuquén, Cipolletti y Bahía Blanca. Los militares entregarán el gobierno de la universidad en el mismo año del golpe a los profesionales que garantizaban los principios políticos de la dictadura militar. La esencia de la vida universitaria –docencia-investigación-extensión– dejará de tener vigencia por estos años. En cambio comienza un impulso por la creación de las «carreras tradicionales» como Abogacía. La inclusión de la misma, motivó el cambio de nominación de Facultad de Ciencias Sociales por Facultad de Derecho y Ciencias Sociales¹³, imprimiendo el sentido del perfil profesionalista de la universidad.

En los años '80 comienza a ponerse en marcha una política de extensión «culturalista recreativa»¹⁴ entendida como difusión y organización de espectáculos musicales, predominando los folklóricos. La universidad «profesionalista» con una pesada burocracia administrativa no ha podido ser superada. La «normalización» en el año 1983 prioriza la docencia, se implementan los concursos docentes, unido a la extensión y la investigación, intentando rescatar los programas primigenios de la universidad regional sin éxito.

2. El contexto político nacional: la intervención de la Universidad del Comahue

El de 30 de diciembre de 1974 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y en el último día de la «Misión Ivannissevich», Isabel Perón firma el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 2158. La noche llegó al Comahue con el oscurantismo de los dos ministros de educación del gobierno peronista incluido Pedro Arrighi. La política educativa de Ivannisevich produce una ruptura profunda con la orientación de la educación hasta ese momento «... con el cambio de los rectores normalizadores designados... cesantías del personal de las universidades nacionales...» (Cano. 1985, p. 17), ella estaba inmersa en un marco más amplio que debemos analizar. El criterio más

¹³ El Curso de Ingreso para la carrera de Abogacía se estableció en la Ordenanza n°. 0259/83.

¹⁴ Res. n°. 0343/80. Aprueba Programa de Actividades Culturales de la Secretaría de Extensión.

adecuado para la comprensión política del periodo es adoptar la concepción teórica de O'Donnell de sus estudios del estado burocrático autoritario (O'Donnell. 1997, p. 75): «El BA es un tipo de estado autoritario... Es un sistema de exclusión política de un sector popular antes activado, al que somete a severos controles tendientes a eliminar su previa presencia en la escena política, ...Esta exclusión, además, está orientada por la determinación de imponer un particular tipo de orden en la sociedad y viabilizarlo hacia el futuro, como condición necesaria para consolidar la dominación social...».

Se podían distinguir tres grupos: el grupo de Perón, representado por Isabel y sus más cercanos colaboradores; el grupo Cámpora, apoyado por la Juventud Peronista, y el grupo sindical, nucleado en torno a las figuras de José Rucci y Lorenzo Miguel, que decían representar los «intereses del movimiento obrero sindicalizado». Los conflictos entre los mismos explicarían en gran medida los acontecimientos posteriores de desgaste del gobierno constitucional. En el primer año y medio del gobierno peronista, se insinuó un tipo de comportamiento flexible y dispuesto a conciliar, a través de un proyecto temporizador, las diferentes opciones políticas detrás de la figura del general Perón. A partir de su muerte, a mediados de 1974, predominó un estilo de gobierno que, desautorizando lo que en este sentido había sido afirmado hasta entonces, se caracterizó por una orientación autoritaria, constatada en la incorporación de personalidades visiblemente identificadas con los regímenes autoritarios previos, o con ideologías manifiestamente contrarias a las reivindicadas por el gobierno. «...La prueba de ello sería el 'vuelco' que el gobierno habría dado a partir de la asunción a la presidencia de su esposa, quien se habría apoyado desenfadadamente en la 'derecha' del movimiento...» (Itzcovitz, 1985, pp. 18-39).

3. La universidad de la «primera» derecha peronista: Remus Tetu y el «terror»

La política de migración y el gran poder de absorción de nuevos profesionales con formación adecuada para la construcción de la Universidad del Comahue, colaboró en acentuar las luchas políticas internas peronistas de izquierdas y derechas en el seno de la institución, ya que eran parte de las nuevas generaciones con orientaciones académicas capacitadas para trabajar en las villas de emergencia o instituciones sociales para aliviar la pobreza¹⁵.

¹⁵ «...Nosotros éramos trabajadores sociales de villas miserias en el cono-urbano

Dicha situación será usada como «causal» de la intervención a la universidad, que se fijará como objetivos con los siguientes argumentos «Que resulta imperiosa asegurar el clima de paz, orden austeridad y trabajo que aspira a instaurar esta intervención, sin perjuicio de las mínimas remociones de personal exigidas para el cumplimiento de este fin» (Res. nº. 0013. 24.01.75.). El lobo ejerce la justicia y repara las injusticias, principio medieval en la implementación del derecho jurisdiccional del señorío banal. Los excesos arbitrarios de Tetu llegan a tales límites que el propio Ivannissevich hace que el interventor emita una resolución para¹⁶ intentar reparar los abusos cometidos. Cuestión que en la resolución posterior Tetu olvida la advertencia y continúa con su política originaria. Aparecen las primeras cesantías formales de docentes (Res. nº. 0013. 24.01.75): Juan Carlos Geneyro, Leandro Gutierrez, Oscar Nudler, Julio Godio, José Parisi, Manuel Argumedo, María E. Freguenal de Culesz, Fabricio Cuture Franchiomme entre otros, y, la primera gran mentira «Confirmar en sus cargos a todos los no docentes» (Res. nº. 0013. art. 2º)., ya que son extensos los listados de trabajadores administrativos cesanteados que día a día figuraban pegados en

bonaerense... todos éramos muy jóvenes y de trabajar sobre la miseria... nos lleva a una toma de conciencia política y tratar de buscar algún tipo de encuadramiento, ...en Buenos Aires estábamos en una situación hartó comprometida muchas presiones, mucha «patoteada» de la derecha del peronismo, nosotros éramos visto como los infiltrados, nos «cagaban» a tiro a cada rato, esa era la realidad ...se da el ofrecimiento de la universidad de una forma bastante graciosa... porque esto era el ‘conflicto permanente’. Llegamos acá, nos conocíamos a nadie, ...en julio del ’74, sobre el fin de ese año la ‘cosa estaba cantada’: fuertes presiones de la derecha, aparición al menos en comunicados de la Triple A, con Nélica –Directora Acción Social; gestión Domecq– habíamos empezado a trabajar bien, habíamos podido redefinir algunas áreas de Acción Social de la universidad, no habíamos venido solos, habíamos venido cinco, dos matrimonios y un compañero que después se vuelca totalmente a la política de Remus Tetu... los otros se fueron a Perú... quedamos solitos, no estábamos encuadrados, porque nosotros no teníamos vínculos salvo la participación de asambleas..., nuestros compañeros se habían quedado ‘rajados’ o muertos en Buenos Aires. Entonces en ese marco era muy poco lo que se podía hacer en cuanto que, había mucha situación de transitoriedad...» (Carlos Mackowiecky. Entrevista oral, Neuquén, 30 de julio 2002; ocupó cargos en áreas de trabajo de la Secretaría de Bienestar Estudiantil, relacionados a orientación vocacional, residencias, becas. Estuvo contratado desde fines de 1974 a 1985).

¹⁶ «proceder sin demora a reparar eventuales injusticias o abusos que hayan sido objeto miembros de la Comunidad Universitaria... resulta imperioso aplicar dicho principio humano y cristiano... Invitar a todos aquellos docentes, no docentes y estudiantes hayan pertenecido o pertenezcan a la UNC, a presentarse personalmente a exponer su queja y solicitar la reparación de rigor el caso de considerar que hayan sido objeto de injusticia o abusos en el ámbito de nuestra Casa, de cualquier naturaleza,... la presentación de queja podrá efectuarse en el Rectorado...» (Res. nº. 0012. 23.01.75).

las paredes y que, según relatan, eran esperados cotidianamente. Discurso falaz ya que por un lado se aseguraba a todos los no docentes en sus cargos y en la siguiente resolución aparecían las transgresiones al Estatuto del Personal Civil de la Nación y se los exoneraba. En el reemplazo de cargos de conducción política asumen profesionales de trayectorias locales de filiación «peronista de derecha»: Rubén López Jove, Cr. César Alberto Bottaro, Dr. Alberto Rocamora, Profesor Bill Meier, Cr. Guillermo Ferreri.

También fueron despedidos los auxiliares rentados y «ad-honorem» por medio de telegramas colacionados que se enviaban a los domicilios: «... de parte del señor Remus Tetu, prescindiendo de los servicios a partir de la fecha. El argumento era que todo en la universidad que fuera investigación era subversivo y yo estaba integrando desde 1974 el equipo de un Centro de Investigación de Arqueología Regional, Celso –el director– fue atacado de ‘izquierdoso’. Dijo bueno ‘si yo no puedo investigar me voy de acá’...»¹⁷. De la fuente se extraen dos cuestiones principales los despidos de auxiliares –que por mucho tiempo no formarán parte de las cátedras– (Res. nº. 0063. 07.02.75.) , y la anulación de la investigación como práctica de la universidad porque se la consideraba una actividad «subversiva».

Se inician los sumarios administrativos (Res. nº. 0057. 05.02.75) enviando copia a la Policía Federal, aunque no están mencionados los nombres y apellidos de los afectados. La visión se corresponde con la forma de «amigo-enemigo» (Itzcovitz. (1985, p.13) –la autora recurre a la concepción de Karl Schmitt– que deriva de la «...pretensión de universalidad de sus significados, que encubren en realidad, a través de una dicotomía planteada en términos políticos, una concepción valorativa que atiende fundamentalmente a sus contenidos éticos, en virtud de lo cual el ‘amigo’ está directamente asociado con el bien, y el ‘enemigo’ con el mal...» reflejando otra instancia valorativa «en la medida en que el bien es siempre deseable, debe constituirse en la meta perseguida por todos. De ahí que los que se alineen del lado del bien, serán los amigos; los que lo hagan del lado del mal, los enemigos...conlleva un tercer elemento... la pretensión de infalibilidad....».

Esta cuestión se manifiesta en las acciones del trato con el otro, como queda expresa en la normativa un nuevo discurso que luego será recurrente en el gobierno de los militares desde 1976: «eliminar», «comunidad universitaria», «depurar», «situación de revista del personal», «cuadros de

¹⁷ Entrevista oral Teresa Vega; Neuquén, 23 de julio de 2002. Profesora Regular Titular de la asignatura «Recursos artísticos y culturales latinoamericanos y argentinos» de la Facultad de Turismo.

personal», «servicios de los docentes», «despacho de la intervención» y la apelación al cristianismo, el uso de la religión como justificación moral e integrista y las apelaciones a la divinidad como madre de la historia¹⁸, a la paz, al orden y a la austeridad. Esta última tan pregonada estaba «burlada», por designaciones como las de la esposa¹⁹ del interventor sin título académico alguno, lo cual hacía carecer de legitimidad su cargo, y como una de las secretarías del rectorado, con viajes pagos al Teatro Colón de la Capital Federal para escuchar una charla del ministro. La utilización de los recursos del estado fueron mal-gastados y usados con un criterio político-clientelar, pues la justificación del rol «de secretaria» en la función a cumplir era la lealtad de sus funcionarios más cercanos.

En cuanto a la modalidad de la designación de los «nuevos profesores de la universidad» y a los criterios de selección son hartos novedosos, a la vez viciados de arbitrariedad y de concepciones medievales, que nada tiene que ver ni con la «formación académica» ni con la «eficiencia científica». De ahora en más los profesores se elegirían por la antigüedad de permanencia en la zona y por haber sido docente de la Universidad del Neuquén, esto garantizaba la orientación política y la formación académica (Trincheri, 1999)²⁰ de los mismos. Esa misión la tenía una Comisión Asesora que dependía del departamento disciplinar que elaboraba las ternas y las enviaba al Rector Interventor. Doble súper-visión de Remus Tetu, pues él ya había designado al profesor antes como docente del departamento y ahora volvía a re-designarlo como profesor de la asignatura (véase Anexo 2).

Una de las cuestiones más reveladoras será el tratamiento de la administración académica²¹, que incluye los planes de estudios existentes,

¹⁸ Cuando muere el presidente Juan Perón, el Decano de la Facultad de Humanidades hace una resolución en concordancia con la del rectorado: Resol. Nº 0025. 01.07.75. «...CONSIDERANDO: Que es evidente que la Historia de la Humanidad tiene fundamentos claros emanados de los dictámenes que la Divina Providencia nos aporta; ...Que dentro de esa Historia han visto la luz del día grandes corrientes del pensamiento humano que, de una u otra manera han regimentado la vida de los Pueblos en su cultura...».

¹⁹ Res. nº. 003. 22.01.75: «...Designar a la señora Dominga Glogogeneau de Tetu...». Res. nº.0042. 04.02.75: «...asistir a una exposición del Ministro de Educación...» al cual asiste el matrimonio interventor.

²⁰ «Los profesores universitarios en la transición de una universidad provincial a una universidad nacional. La experiencia de la Universidad Nacional del Comahue. Estudio de caso: Las contradicciones del perfil docente deseado. 1965-1974» (Cipolletti).

²¹ Res. nº. 0059. 06.02.75, metodológicamente corresponde citarla en su totalidad, constituye un documento histórico irreplicable en la vida de la universidad. Su fragmentación podría hacer perder el significado trascendente.

los seminarios y cursos extra-curriculares (véase Anexo 3). Las resoluciones autoritarias continuamente se refieren a las transgresiones «Toda transgresión [literal] a las presentes disposiciones que podrían constatarse serán sancionadas de inmediato con el máximo rigor y sin contemplación alguna...» (Res. nº. 0059. 06.02.75; art. 4º) ocasionadas por el gobierno precedente de la universidad, sin advertir sobre sus propias decisiones tales como, una simple resolución rectoral dar por concluida la vigencia de cientos de ordenanzas que regían para los planes de estudios de las diferentes carreras. Es más, una sola resolución alcanzaba para poder intervenir los contenidos de cada programa, la bibliografía y evaluación de cada asignatura y la modalidad del dictado. Arrogándose la potestad de la representación de «lo universalmente admitido en las respectivas disciplinas todo ello agravado por bibliografías de dudoso valor cuando no directamente tendencioso y sectario en su contenido...». La consideración de «métodos pedagógicos y didácticos improvisados y aberrativos», de «aventuras pedagógicas y didácticas que atenten contra la personalidad del educando...», resumiendo en la necesidad imperiosa de «depurar la estructura curricular de la Universidad Nacional del Comahue de todo lo tendencioso, unilateral y partidista...» recurriendo a ciertas formas medievales de resolución del problema: «asegurando que la enseñanza se imparta y las pruebas se tomen en forma ajustadas a los sistemas consuetudinarios...», es decir naturalizando la costumbre, se apela a la tradición y a la transmisión oral²². Queda expresa la supervisión de la bibliografía y la censura «... Verificar con todo rigor en los programas analíticos y respectivas bibliografías se ofrezca al alumnado en forma equilibrada...» (Res. nº 0059. 06.02.75); art. 3º. La desaparición de libros (véase Anexo 4) y su prohibición²³ fue sistemática desde la intervención hasta el proceso militar incluido²⁴. Había publicados, tanto «listados oficiales» de libros prohibidos, como, los ocultos en los techos de las bibliotecas. Dichas acciones fueron prueba suficiente de conducta antidemocrática durante el período de la

²² Res. nº. 0059. 06.02.75; *Considerando 1º*.

²³ Res. nº. 0100. 1976. Facultad de Ciencias de la Educación firmada por el Decano Interventor Julio Alberto Cuscueta. Dada su importancia se encuentra textual en el «Anexo Documental». En la Facultad de Humanidades, el Departamento de Historia tenía una biblioteca informal, en la cual los profesores no podían acceder a textos como: *El plan de operaciones* de Mariano Moreno o *Ideología y acción de San Martín* de Pérez Amuchástegui. Su prohibición quedó en la memoria de los docentes porque no existe reglamentación escrita.

²⁴ El tema específico de censura bibliográfica ha sido tratado con mayor profundidad en el libro: Invernizzi & Gociol. (2002).

normalización universitaria²⁵, sirviendo para dar curso a las impugnaciones²⁶ que se realizaron a quienes se presentaban a concurso para cubrir cargos de docentes regulares.

Las políticas de *cupos e ingresos restringidos* a la universidad también se implementan en este periodo fundacional de la argentina autoritaria, es decir, estos criterios se anticipan al del gobierno militar en las universidades. Las normativas –aparentemente– respetan decisiones de políticas educativas nacionales²⁷. La exigencia para los alumnos ingresantes en el año 1975 eran las siguientes: en primer lugar el «certificado de buena conducta»; en segundo lugar, la institución se arrogaba para sí el derecho de admisión, en aquellas carreras donde «el número de aspirantes exceda al de vacantes establecidas para ésta universidad». Lo que quiere decir que la universidad se lo impuso a sí misma en el plazo de treinta días –pues la resolución es de febrero–²⁸ pero en la historia de Comahue nunca existieron las carreras con «cupo»²⁹, pues las políticas originarias desde su creación fueron las de atraer estudiantes, mediante la instalación de infraestructura edilicia para residencias, becas y comedores. En tercer lugar «el promedio de los estudiantes obtenidos en los colegios secundarios». En cuarto lugar «el domicilio deberá ser en el ámbito regional» que corresponda a la esfera de influencia del radio de la universidad.

La represión a los estudiantes fue política, física, síquica, material y administrativa³⁰. Desaparecen las actas de exámenes. No se sabía cuáles currículos estaban vigentes. Los alumnos que egresan de las cohortes 1973-1974 muestran números muy exigüos, los cursados de los profesorados fueron de un mínimo de cinco y un máximo de diez años. Una profesora ya recibida y con título emitido, debió rendir a posteriori, materias que adeudaba según los datos de administración académica «...yo comprobé

²⁵ Período 1983-1986.

²⁶ Tanto la Asamblea Permanente de los Derechos Humanos –sede Neuquén– como ciudadanos integrantes de distintas organizaciones políticas de la comunidad fueron representantes de las impugnaciones ante el Consejo Superior. La mayoría de las peticiones tuvieron curso favorable. La metodología utilizada en Comahue fue única en el país.

²⁷ Plenario de Rectores e Interventores del 10 de enero de 1975.

²⁸ Res. nº. 0062. 07.02.75.

²⁹ A excepción del año 1996 con la creación de la carrera de Medicina.

³⁰ Organizaciones de Derechos Humanos y estudiantiles fundaron los denominados «Bosques de la Vida» en los que se recuerda a los estudiantes desaparecidos en el campus de la Universidad en la ciudad de Neuquén y en el parque de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en General Roca –provincia de Río Negro–.

por la experiencia del seguimiento de mis papeles que ninguno de nosotros podía recibirse porque las decisiones políticas que debíamos abandonar los estudios estaban tomadas desde el gobierno de la universidad...»³¹. Se expulsan a alumnos extranjeros. Se secuestran líderes estudiantiles. Todas las organizaciones estudiantiles se disuelven sin necesidad de una resolución formal. Los servicios de inteligencia del ejército sumado a la «Triple A» actuaban con total impunidad³². La amenaza y el terror eran la metodología. Un profesional de la Secretaría de Bienestar relata «...viene Tetu y lo primero que hace es cerrar los comedores, limitar las becas, estuvimos meses sin poder pagar una beca, en lo que hace en la primera época, puntualmente la de Cardoso³³, a mí me habían adjudicado la compra de armamentos, se hace aparecer como que estaba muy implicado en eso dándole un valor de calibre a algunos de los elementos que había en deportes, que yo no los había comprado, fuertemente presionado renuncio...»³⁴.

¿Porqué no hubo resistencias manifiestas de los claustros universitarios ni de las sociedades neuquinas y rionegrinas a la designación y a las políticas de Remus Tetu como interventor? «...Leyendo el Clarín nos enteramos de la asunción de Tetu como interventor, entonces, ...fue levantar la carpa y decir nos vamos a Neuquén a participar de la resistencia y llegamos acá y no había nadie, ...todo el mundo se rajó, quedamos solos, estuvimos como quince días dando vueltas buscando gente y nadie estaba...»³⁵. Las respuestas especulativas pueden ser varias. El sentido común explicaría que es la característica intrínseca de una intervención muy temprana trayendo consigo las metodologías que luego se naturalizarían de manera virulenta: el terror, el miedo y la desorientación de lo que vendrían después. Pero hay cuestiones que no podemos responder porque no conocemos. En cuanto al comportamiento de las sociedades rionegrinas y neuquinas, esto indica que

³¹ Entrevista oral Teresa Vega; Neuquén, 23 de julio de 2002.

³² Sirva de ejemplo la participación del teniente o coronel Juan Carlos Leonetti como delegado estudiantil de la carrera de Matemáticas en el Centro de Estudiantes de Humanidades. A los pocos meses aparecía en la prensa como autor material e intelectual de la muerte de Roberto Santucho (ERP-PRT).

³³ Jorge Luis Cardoso, designado por Remus Tetu como Director de Acción Social en Comahue y en la Universidad Nacional del Sur, por Res. 0079. 13.02.75. Conocida su actuación en la represión y secuestros en Bahía Blanca en los ámbitos estudiantiles y gremiales. Personaje muy ligado a la «Triple A», «hacia de» gremialista de la derecha peronista.

³⁴ Entrevista oral a Carlos Mackowiecky. Dejó de trabajar en la universidad en 1986. Neuquén, 30 de julio de 2002.

³⁵ Entrevista oral Carlos Mackowiecky; Neuquén, 30 de julio de 2002.

sería necesario recurrir a un futuro estudio de la visión que las mismas tenían de la universidad. En cuanto a los gobiernos provinciales, el interventor era designado por el Poder Ejecutivo Nacional, por tanto la correspondiente decisión política es de la esfera gubernamental de la nación. Internamente la universidad estaba fraccionada en varios sectores que pujaban políticamente, «...bueno eso no se pudo realizar, es más, éramos sospechados, sobre todo por ...ver de dónde veníamos nosotros, porque Nélida³⁶ tenía su fuerte oposición interna, del peronismo local, también de la JP..., y nosotros éramos parte del grupo de Nélida y entonces, eso generaba algunas suspicacias, bueno eso es parte del encuadramiento en un grupo...»³⁷. Si bien hay resoluciones de sumarios colectivos, encontramos varias formas de oposición al régimen, como gran cantidad de pedidos de licencia. Existe documentación de una resistencia individual que quedó como fuente histórica plasmada en una resolución rectoral³⁸ y un expediente donde las causales de la exoneración son los rasgos autoritarios de la forma de ejercer el poder de la intervención. El propio escrito muestra claramente el par de pares conceptual «amigo-enemigo» (Res. n.º 0075.13.02.75) (véase Anexo 5).

Podríamos concluir que la gestión de Remus Tetu coincide con la definición de las «instituciones voraces», el interventor convirtió a la Universidad del Comahue en una «institución voraz»: «... por cuanto exigen una lealtad exclusiva e incondicional... Sus demandas respecto a las personas son 'omnívoras'... Las instituciones voraces se caracterizan por la presión que ejercen sobre sus componentes individuales para debilitar sus vínculos o impedir que establezcan otros con distintas instituciones o personas cuyas demandas de lealtad pudieran entrar en conflicto con sus propias demandas... si en las instituciones voraces los conflictos provocados por las expectativas conflictivas se reducen a su mínima expresión, es porque los coactores de papel ajenos a la institución han sido, por así decirlo, eliminados, o bien porque su número ha sido grandemente reducido...» (Coser. 1978, pp. 14-17).

4. La universidad de la «otra» derecha peronista

La anarquía política desde mediados del año 1975 a marzo de 1976 era tal, que desde el Ministerio de Educación se nombra como rector normalizador al Dr. Julio Horacio Reynoso que firma ocho resoluciones. La

³⁶ Directora de Acción Social y Bienestar Universitario de la gestión Domecq.

³⁷ Entrevista oral Carlos Mackowiecky; Neuquén, 30 de julio de 2002.

³⁸ Res. n.º. 0075. 13.02.75; Expte N°0242/75.

mayoría del personal no sabe de su existencia en la vida institucional de la universidad. En menos de un mes aparece otro rector el Dr. Alberto J. Dosko. Peronistas ambos.

La destrucción de la administración académica con la gestión de Tetu fue de tal magnitud, que una antropóloga contratada a principios de marzo de 1976 por el rectorado de Dosko para la Facultad de Humanidades para reorganizar la parte administrativa-académica del Departamento de Alumnos, manifiesta que no se dictaban materias y que no había currículos, dudando que fuera una universidad porque no tenía asignaturas que dictar³⁹.

La «segunda derecha peronista» intentó reorganizar algunas cuestiones de administración académica, pero las prácticas políticas del ejercicio del poder eran las de apoderarse de la institución como «coto de caza» para cargos clientelares, no fue distinto a la intervención anterior ni al gobierno militar posterior«...no recuerdo bien, pero a mediados del '75, ...se da una movida grande, Remus Tetu termina su gestión, entrega la universidad toda blanqueada por dentro y por fuera... que en su traspaso de funciones al nuevo, vino todo un grupo muy heterogéneo, después supimos que se habían repartido áreas de la universidad y nos había tocado gente muy afín en relación a lo político... Cuando viene este grupo tan heterogéneo, entre ellos el rector era la «Tota» Dosko...»⁴⁰.

Las luchas internas continuaron en la institución, pero también las externas, otros grupos peronistas operaban desde la Capital Federal para desplazarlo, esto es lo que obligó a la fragmentación del poder de la universidad en cuotas para lograr mantenerse hasta la llegada de los militares, un testimonio relata uno de los momentos cruciales del periodo«... Yo llegué al Comahue el 16 de marzo de 1976... yo vine a trabajar en un gobierno constitucional... y me decían que Dosko estaba en Buenos Aires, había tenido que viajar urgente porque le habían hecho un manotazo de alguna de las líneas peronistas, y estaba creo que un tal Arrighi de Ministro de Educación,... que le habían falsificado la renuncia y se la habían presentado a la Isabelita,... porque él no había renunciado...»⁴¹.

El desgaste político de Isabel Perón fue aumentando, tanto que les permitió recuperar a las fuerzas armadas el espacio político perdido y a sectores de la burguesía desplazados en 1973. Los militares lograrán el objetivo estratégico-militar más importante a mediados de 1975, el de reprimir la

³⁹ Entrevista oral, Susana Rodríguez; Neuquén, 14 de julio de 2002.

⁴⁰ Entrevista oral, Carlos Mackowiecky; Neuquén, 30 de julio de 2002.

⁴¹ Entrevista oral, Susana Rodríguez, Neuquén; 13 de julio de 2002.

guerrilla en Tucumán. La política general se redujo a confrontaciones salvajes entre grupos armados provocando víctimas indefensas y la violencia pasó a ser un hecho cotidiano. La negativa de las fuerzas armadas a comprometerse públicamente con un gobierno en decadencia prolongó los niveles de caos y desgobierno hasta marzo de 1976. Los militares traían consigo un plan de trabajo que incluía los modos de organización política y la creación de una nueva sociedad (Cavarozzi. 1988, pp. 70-72).

5. La universidad de los militares

...Cuando llega el interventor militar, un poco la sensación era que lo más pesado, lo más jodido lo más perverso ya lo había hecho Remus Tetu en lo académico, podía ser, exceptuando donde nosotros estábamos, que era toda la cuestión de orientación de deportes de las becas de salud, eso lo desestructuró absolutamente y la gente, digamos de derecha que habían metido, se rajó toda también, no tenían sustento, el clima hacia ellos siempre fue adverso...⁴².

El 24 de marzo de 1976 se hace cargo el Coronel Osvaldo C. L. Feijóo, estuvo de paso por la institución UNCo, ya traía la consigna política que tenía que entregar el gobierno de la universidad, y así lo manifestaba a los docentes con los cuales se reunió. Un testimonio oral recuerda aquel día: «... Si, si, si, me decía ella, claro entonces yo, me dicen que hay un coronel en la universidad, mire no entiendo nada, quisiera hablar con el coronel, yo le quisiera decir que me quiero ir. Espere un momentito. Así, así. ¿Dónde está usted profesora? En el hotel. Quédese tranquila profesora, yo ahora la llamo. En minutos me llamó y me dijo venga que el coronel la va a recibir... No sé que hora era... Yo temblaba. Siempre me iba caminando. Ese día me tomé un taxi. El taxi paró como a 100 metros de la universidad, estaba lleno de milicos, estaban con las escopetas ¿cómo se dice? Con las ametralladoras, yo pasé entre todas ellas... Bueno me reuní con el Coronel Feijóo me dijo palabras que hasta hoy no me las pude borrar, mire señorita usted se queda acá usted no cruza el puente ..., pero cuando él me dijo, no cruza el puente y el único puente para volver era ése, el único...»⁴³.

Los objetivos del golpe militar del 24 de marzo ya se habían logrado en el ámbito de la Universidad Nacional del Comahue, en las cuestiones sociales de la despolitización de las instituciones «...sometiéndolas a los

⁴² Entrevista oral, Carlos Mackowiecky; Neuquén, 30 de julio de 2002.

⁴³ Entrevista oral, Susana Rodríguez; Neuquén, 14 de julio de 2002.

que se proclama con criterios neutros y objetivos de racionalidad técnica...» (Cavarozzi, 1988, p. 76). Se implementan algunas nuevas prácticas deportivas en los estudiantes, se incluye deportes ligados a modalidades militares como la esgrima, el departamento de deportes estará en manos de militares retirados, entrenarán tan duramente, que ocasionaron lesiones graves en los alumnos que constan en los expedientes de los sumarios.

6. Conclusiones

La primera conclusión es que este proceso histórico tan complejo deja a la universidad en una encrucijada al llegar la democracia, ya que está entrampada en una red burocrática difícil de superar.

Las especificidades del trabajo hacen necesario brindar algunas advertencias, tales como:

- Hay cuestiones que revisar para escribir la historia de la «universidad en el proceso», por ejemplo para enriquecerlo, sería muy importante el aporte desde dos puntos de vista psicoanalíticos y sociológicos de la «violencia estatal» ejercida en la casa de estudios. Esto permitiría un nuevo enfoque de los intersticios de la vida cotidiana que mostraría «la otra cara» de la vida universitaria.
- Otra cuestión es hacer referencia que, aunque no es el motivo del trabajo exponer las teorías y las ideas políticas, tal vez no sea adecuado nominar «izquierda peronista» o «derecha peronista» sin definir al peronismo, pero lleva a su uso la naturaleza de los contenidos y la naturalización de los términos en la producción académica.
- Aunque a primera vista pareciera que, la proyección de las formas políticas medievales a las prácticas políticas universitarias del siglo XX, no es pertinente, el análisis de las fuentes históricas y el empleo de los términos en la normativa, muestran las actitudes retrógradas, oscurantistas de la religión y la concepción de la historia y la enseñanza que hacen ineludible dicha comparación, como la aplicación de las concepciones a través de lo «consuetudinario».
- Avanzar metodológicamente con los objetos de análisis memoria-olvido e historia, para profundizar con los actores participantes del proceso estudiado y ampliar las vivencias de momentos tan difíciles de abordar psicológicamente para un trabajo académico testimonial,

que hasta el momento provoca algunos obstáculos para reconstruir la «historia del proceso en la universidad»⁴⁴.

La segunda conclusión que podría esbozarse, es que, la lucha entre distintos sectores políticos de la universidad fue una lucha ideológica entre la «izquierda peronista» de profesores, alumnos, funcionarios y no-docentes que creían en un proyecto liberador para la construcción de una universidad regional; y, la «derecha peronista», concluyó con la intervención de las fuerzas armadas como árbitro, en un escenario teatral montado también por la misma fracción política, transformado en un campo de operaciones político militar que fue el de la universidad misma. El telón cayó con los destinos políticos de la misma derecha, pero vestida de militar.

La tercera conclusión, es que, podemos afirmar que el primer ensayo de política represiva en el sentido ideológico y físico de los servicios de inteligencia, entre los que colaboraba el del Ejército Argentino fue Comahue, antes que el de combatir la guerrilla en Tucumán. Los sectores que se unieron en ése fin también lo hicieron ideológicamente, la «derecha peronista» y la parte nacional de la «Triple A», los servicios de inteligencia, con los civiles profesionales a los que los militares luego del golpe del '76 entregarán el gobierno de la universidad.

La cuarta conclusión, es que, la unidad de las «derechas peronistas» en el Comahue tuvo un proceso histórico en dos etapas: la «primera» corta, pero la más represiva, la intervención de Remus Tetu 1° de enero de 1975 a agosto de 1975; la «segunda» –septiembre de 1975 al 24 de marzo de 1976– enfrenta a una izquierda que avanza con proyectos políticos concretados; se unen a los militares, en esencia por un motivo ideológico, coincidiendo con O'Donnell en el funcionamiento del estado burocrático autoritario, una de las premisas es «la defensa de un estado capitalista». La unificación de la derecha queda manifiesta en la entrega del poder del gobierno universitario del Coronel Feijoó al Contador Guillermo S. Ferreri. La «misión» estaba cumplida, los militares ya no necesitan permanecer en la administración, los civiles eran de la «derecha peronista u origen filo-peronista» como los que adherían del partido provincial –Movimiento Popular Neuquino– serán los que controlen los destinos de la universidad hasta la llegada de la «normalización universitaria» en 1983.

⁴⁴ «...Lo que llamamos olvido en el sentido colectivo aparece cuando cierto grupos humanos no logran –voluntaria o pasivamente, por rechazo, indiferencia o indolencia, o bien causa de alguna catástrofe histórica que interrumpió el curso e días y las cosas–...» (Yerushalmi et. al. 1989, p. 17).

La quinta conclusión, es que, la universidad no escapa a lo que es el «manejo burocrático» del estado en general, las designaciones no se hacían en función de la esencia académica de la universidad. Se hacían en función de lo político, de cubrir los cargos con agentes que no tenían nada que ver con la universidad, los nombrados carecían de títulos secundarios o universitario, o carecían de lugar en la estructura burocrática de algún ministerio en Capital Federal y se los designaban acá. Otros oscuros profesionales sin idoneidad se habían apoderado de la universidad, tanto en la intervención de Tetu, como en el otro periodo gobernado por la «derecha peronista» o en el gobierno militar. La universidad se convirtió en un «coto de caza mayor», donde por miedo a las represalias laborales o políticas o por terror, nadie protestaba o reaccionaba para cambiar las condiciones de la administración académica de la universidad.

7. Referencias bibliográficas

- Cano, D. (1985). *La Educación Superior en la Argentina*. Buenos Aires: GEL.
- Cavarozzi, M. (1988). Los ciclos políticos en la Argentina desde 1955. In G. O'Donnell G, Ph. C. Schmitter & L. Whitehead (Comps.), *Transiciones desde un gobierno autoritario. 2. América Latina* (pp.70-71-72). Buenos Aires: Paidós.
- Coser, L. A. (1978). *Las instituciones voraces. Visión general*. México: FCE.
- Cuesta Bustillo, J. (1998). *Memoria e Historia*. Madrid: Marcial Pons.
- Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional del Comahue. (1972). Universidad: Neuquén.
- Invernizzi, H., & Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: EUDEBA.
- González, A. (1999). En torno a los orígenes de la Universidad Nacional del Comahue. (Maestría en Educación Superior, Facultad de Ciencias de la Educación). Cipoletti: UNCo.
- González, A. (1999). La investigación en la Universidad Nacional del Comahue. (Maestría en Educación Superior, Facultad de Ciencias de la Educación). Cipoletti: UNCo.
- Halperín Donghi, T. (1994). *La larga agonía de la Argentina peronista*. Buenos Aires: Ariel.
- Iuorno, G., & Trinchero, A. (2002). Veinte años no es nada... La metamorfosis de la Universidad Nacional del Comahue. In *Jornadas internacionales*

sobre la universidad, dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales. Universidad de Río Cuarto.

Itzcovitz, V. (1985). *Estilo de gobierno y crisis política (1973-1976)*. CEAL, Buenos Aires.

O'Donell, G. (1997). *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.

O'Donell, G. (1982). *El Estado burocrático autoritario 1966-1973 Triunfos, derrotas y crisis*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

Rothblatt, Sh., & Wittrock, B. (1996). *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad Moderna*. Barcelona: Pomares-Corregidor.

Schmitter, Ph. C., & Whitehead, L. (Comps.). (1988). *Transiciones desde un gobierno autoritario. 2. América Latina*. Buenos Aires: Paidós.

Torstendahl, R. (1996). La transformación de la educación profesional en el siglo XIX. In Sh. Rothblatt & B. Wittrock, *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad Moderna*. Barcelona: Pomares-Corregidor.

Trincheri, A. (1999). Los profesores universitarios en la transición de una universidad provincial a una universidad nacional. La experiencia de la Universidad Nacional del Comahue. Estudio de caso: Las contradicciones del perfil docente deseado. 1965-1974. In *1° Congreso Nacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación*. UNCo, Cipolletti.

Yerushalmi, Y. H., Lourax, H., Mommsen, H., Milner, J. C., & Vattimo, G. (1989). *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.

8. Fuentes

Escritas: Resoluciones y Ordenanzas de la Universidad Nacional del Comahue 1974-1983.

Orales: Entrevistas a docentes; no-docentes y exalumnos de la UNCo desde 1974. Entrevistas a funcionarios universitarios desde las gestiones 1974 a 1983.

9. Anexos

Anexo 1

Intervención de la Universidad Nacional del Comahue

Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N°2158

Firmado por María Estela de Perón [no tiene sello ni aclaración] y el Ministro de Cultura y Educación Oscar Ivanissevich [con sello de ministro]

Poder Ejecutivo Nacional

30 de diciembre de 1974

Visto la situación imperante en la Universidad Nacional del Comahue, y Considerando

Que es público y notorio que están dadas las causales previstas en el artículo 51 de la Ley 20654

El Presidente de la Nación Argentina

Decreta

Artículo 1° Interviénese la Universidad Nacional del Comahue hasta el 31 de marzo de 1975

Artículo 2° Nómbrase Interventor de la Universidad Nacional del Comahue al Profesor Universitario en Sociología señor Remus Tetu (MI 5470986) quien ejercerá sus funciones con las atribuciones que el artículo 57 de la Ley 20654 confiere a los Rectores Normalizadores.

Anexo 2

Res. 0063 .07.02.75.

...2) Que en otras universidades nacionales y establecimientos de enseñanza superior del país, ...se ha procedido consuetudinariamente a seleccionar al personal docente mediante sistemas estructurados 'ad hoc' pero que ofrecen, no obstante ello, suficientes garantías de seriedad en la selección de los candidatos; 3) Que nada impide y todo aconseja que también en el caso de la Universidad Nacional del Comahue se puede proceder en esa idónea forma con el objeto de dotar a la institución cuanto antes con un plantel docente seleccionado en forma objetiva [textual] hasta la substanciación de los concursos definitivos, y Artículo 4°: En cada departamento se constituirá [textual] una Comisión Asesora, integrada por los tres profesores de mayor antigüedad docente universitaria, que examinará los antecedentes de los candidatos y elevará con especificación de categoría docente al Rector Interventor un orden de méritos, que es quien decidirá en definitiva; Artículo 5°: En la apreciación por parte de las Comisiones Asesoras, de candidatos con antecedentes juzgados iguales, tendrán prioridad absoluta los de mayor antigüedad en la Universidad Nacional del Comahue, contando desde su iniciación como universidad provincial;...

Anexo 3

Res. N°0059.06.02.75.

Visto:

1) La ilegítima y abusiva introducción de materias, seminarios o cursillos en los planes de Estudio de distintas carreras, así como la vigencia de programas analíticos reñidos con lo universalmente admitido en las respectivas disciplinas, todo ello agravado por bibliografías de dudoso valor cuando no directamente tendenciosos y sectario en su contenido, y

2) La implantación de métodos pedagógicos y didácticos improvisados y aberrativos que constituyen muchas veces verdaderos atentados a la seriedad del acto de enseñar y convierten en burla la verificación de conocimientos, y

Considerando:

1°) Que resulta imperioso, ante la proximidad de la iniciación de las clases, depurar la estructura curricular de la Universidad Nacional del Comahue de todo lo tendencioso, unilateral y partidista, de todo lo reñido con las exigencias elementales del acto de enseñar y aprender, así [textual] como de todo lo que pueda atentar contra la seguridad del país, su paz interna —de hoy y sobre todo mañana— y la armoniosa convivencia, aun en discrepancia, entre los argentinos de todos los credos políticos, religiosos o ideológicos, independientemente de su origen geográfico, raza o extracción social, lo que es definitorio y esencial de toda universidad que merezca este nombre;

2°) Que debe restablecerse cuanto antes el carácter estrictamente científico, esto es objetivo y universal de la enseñanza impartida;

3°) Que se impone eliminar las aventuras pedagógicas y didácticas que atentan contra la personalidad del educando, convirtiendo al alumno en un indefenso cobayo y en burla el sagrado acto de enseñar y aprender.

4°) Que dichas aventuras pedagógicas y didácticas han provocado ya a la promoción de egresados de los últimos años, dolorosos daños que van hasta el rechazo por la demanda de sus servicios profesionales;

**EL RECTOR INTERVENTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
RESUELVE**

Artículo 1°: ELIMINAR de todos los planes de Estudio de todas las carreras, cursos o cursillos, regulares o no, que integran la estructura curricular de la U.N.C., trátase de cátedras seminarios o cualquier otra forma o denominación, todo lo que no se ajuste estrictamente a lo universalmente admitido o que en forma manifiesta o insidiosa constituye una prédica disolvente atentatoria a la seguridad del país, su paz interna y la armoniosa convivencia entre los argentinos.

Artículo 2°: DAR POR TERMINADAS todas las llamadas experiencias o innovaciones pedagógicas y didácticas en el dictado de las clases y las pruebas de suficiencias parciales y finales orales o escritas, asegurando que la enseñanza se imparta y las pruebas se tomen en forma ajustadas a los sistemas consuetudinarios lo que no excluye encarar con seriedad y serenidad eventuales cambios, por más revolucionarios que sean, en dominios tan vitales para la trasmisión de la cultura y el perfeccionamiento del aprendizaje.

Artículo 3°: VERIFICAR con todo rigor en los programas analíticos y respectivas bibliografías se ofrezca al alumnado en forma equilibrada todo el espectro problemático de la asignatura en causa, sin exclusión o preferencia alguna, para permitir que el joven pueda formar su propia composición de lugar y opinión libremente madurada.

Artículo 4°: TODA TRANSGRESIÓN a las presentes disposiciones que podrían constatarse serán sancionadas de inmediato con el máximo de rigor y sin contemplación alguna de acuerdo a las leyes y disposiciones vigentes, por tratarse de un aspecto vital para la preservación de la Cultura Nacional, esto es de las ideas, valores, pautas y normas de conducta que rigen la vida de la sociedad argentina, así como para la Universidad como vanguardia de aquella.

Artículo 5°: HAGASE conocer de inmediato a los señores Decanos y Directores de la Universidad Nacional del Comahue la presente Resolución quienes tendrán que aplicar sus disposiciones sin dilación o excepción alguna.

Artículo 6°: Regístrese, comuníquese y archívese.

Anexo 4

Res. N°100.18.09.76.

Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación

VISTO:»

El inventario de la Biblioteca de esta Facultad; y

CONSIDERANDO:»

Que la Biblioteca de esta Facultad contiene obras representativas de ideologías extrañas al ser nacional, incompatibles con un proyecto socio-político y educativo válido para nuestro país; que el manejo de tales obras por los alumnos adquiere las formas de un verdadero adoctrinamiento, expresamente prohibido por el artículo 7° de la ley 21276;

EL DECANO INTERINO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RESUELVE

Artículo 1°.- Las obras pertenecientes a la Biblioteca de esta Facultad enumeradas en el anexo I de la presente Resolución serán rotuladas 'RESERVADO'.

Artículo 2°.- Las obras pertenecientes a la Biblioteca de esta Facultad, rotuladas 'RESERVADO' serán sólo accesibles a los Señores Profesores de la Facultad y serán consultadas en la sede de la misma, exclusivamente.

Artículo 3°.- Las obras rotuladas 'RESERVADO' permanecerán, permanentemente en la Biblioteca de la Facultad y su utilización –conforme a lo dispuesto por la presente Resolución– será de exclusiva responsabilidad de los encargados de la Biblioteca.

Artículo 4°.- No se contemplará ninguna excepción a los artículos 2° y 3° de la presente Resolución».

Artículo 5°.- La violación de la presente norma será encuadrada en las leyes 21260 y 21274.

Artículo 6°.- Regístrese, comuníquese y archívese.-

Firma y sello: «Julio Alberto Cuscueta. Decano Interino. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN».

La Resolución está rubricada al lado izquierdo de la hoja.

ANEXO I

Ciencia y Política en América Latina- A. C. Herrera -001.80H565 (2 ejemplares)

Psicoanálisis y Dialéctica Materialista- J. Bleger- 131.34B646

Marxismo y Estructuralismo- L. Sebag- 146.S443

Dialéctica de la Praxis- Mihailo Markovic- 164.M345

Marxismo y Sociología- P. Berger- 301.B496

Marxismo y Teoría de la Personalidad- L. Seve- 301.15S497

La Construcción Social de la Realidad- P. Berger, T. Luckman- 301.B496.C

La Alineación [textual (alienación)] como concepto Sociológico- Rieser, Seeman, Vidal, Kont, Touraine- 301.15R56

La Cultura de la Pobreza- C. Valentine- 301.153B157

Las Clases sociales y su conflicto en la Sociedad Industrial- R. Dahrendorf- 301.155D131

Nuevos aportes a la Teoría del Conflicto Social- L. Coser- 301.153C834

Movilidad Social en la Sociedad Industrial- S. M. Lipset y R. Bendix- 301.153L767

Imperialismo y Cultura de la Violencia en América Latina- O. Ianni- 301.158I11

La Sociedad Bloqueada- M. Crozier- 301.153C954

Ideología y Política- J.C. Mariategui- 320.1M333

Las venas abiertas de América Latina- E. Galeano- 320.980C268

Estado y Sociedad en América Latina- F. H. Cardozo- 320.980C268

Imperialismo Hoy- J. O'Connor y otros- 321.03I34

China: Revolución en la Universidad. V. Nee y otros- 323.982H557

Nacionalismo y Liberación- J.J. Hernández Arregui- 327.982H557

Ideología de la burguesía industrial en sociedades dependientes- F.H. Cardozo- 323.3C268

Problemas Estructurales del Sub-desarrollo- A. Aguilar Montever- 330.980*383

El Capital monopolista y las contradicciones secundarias en la sociedad Argentina- G. Dujo- 330.982D852

Etapas de acumulación y alianza de clases en la Argentina- M. Peralta Ramos- 330.982P426

Aspectos económicos del Federalismo Argentino- M. Burgin- 330.982B956

Quiere el Pueblo Votar?- E. Ortega- 324.982O77

Historia Económica de la ganadera Argentina- H. C. E. Giberti- 330.982G445

La formación de la Argentina Moderna- R. Cortes Conde- 330.982C828

Los conceptos elementales del materialismo histórico- M. Harnecker- 334.4H289- 2 ejemplares

Materialismo histórico y materialismo dialéctico- A. Badiou- 335.4B136

Marxismo y Psicoanálisis- R. Osborn- 335.4O81

Revolución teórica de Marx- L. Althusser- 335.4A467
 El sub-desarrollo latino americano y la teoría del desarrollo- O. Sunkel y P. Paz- 338S958 [(3 ejemplares)]
 Dependencia y Subdesarrollo en América Latina- F.H. Cardozo- 338.54C268 [(2 ejemplares)]
 Países Pobres y Países Ricos- J. L. Zimmerman- 338.9Z74
 Desarrollo y Subdesarrollo- C. Furtado- 338.F992/D [(2 ejemplares)]
 Capitalismo transnacional y desintegración nacional en América Latina- O. Sunkel- 338.980S9
 La dominación de América Latina- J. Matos Mar- 338.980M433
 Industria y Concentración económica, desde principio del siglo hasta el peronismo- E. Jorge- 338.982J82
 Sub-desarrollo y estancamiento en América Latina- C. Furtado- 338.F992S [(2 ejemplares)]
 La dependencia político-económica de América Latina- H. Jaguaribe y otros- 339.1L54
 [Firma y Sello: «JULIO ALBERTO CUSCUETA. DECANO INTERINO»]
 Juicio a la escuela- Ciriliano, Forcade, Illich- 370.1.C578.J
 Temas de Educación- J. C. Mariategui- 370.04M332
 El Autoritarismo en la Escuela- A. Alberti, G. Bini, L. Del Corno, G. Giannantoni- 370.19ª334-
 La Educación como Practica de la Libertad- P. Freire- 370.19F866E [(2 ejemplares)]
 El Problema Educacional en la Patagonia- A. Ygobone- 370.982Y49
 Instituto Tecnológico del Sur- A. Ygoboni- 378.982.1Y49
 Cartas a una Profesora- Alumnos de Barbiana- 379.2.C322
 Sociología de la Alineación [textual (alienacion)]- J. Gabel- 616.89G112
 La América Latina: Para que sirve la Escuela?- I. Illich.- 982.07I29
 La formación de la conciencia nacional- J. J. Hernández Arregui- 982.06H557
 La Revolución Cultural China- E. Colloti- Pischel, C. Bettelheim, M. Muccio, Isaac Deutsch; R.. Rossanda y Mao Tse-tung- 951.05P592
 [Firma y sello: «JULIO ALBERTO CUSCUETA. DECANO INTERINO. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN». La hoja se encuentra rubricada].

Anexo 5

Res. nº.º 0075.13.02.75.

VISTO: la renuncia presentada con fecha 5 de febrero de 1975 por la Dra. NELIDA CRISTINA NAPOLITANO al cargo de Directora de Acción Social de la Universidad Nacional del Comahue, que originara el expediente N°0242/75; y

CONSIDERANDO: Que los términos dela [textual] misma —en cuanto imputan ‘arbitrariedad, injusticia y autoritarismo’ a la presente Intervención- Así como ‘gobernar en beneficio de intereses sectoriales que transitoriamente detentan el poder formal, aunque se arroguen para sí la representatividad cuyo único titular es nuestro pueblo’- resultan tan agraviantes no sólo a ella

sino incluso al propio Gobierno Nacional que intervino la Universidad Nacional del Comahue por Decreto N°2158/74 del Poder Ejecutivo Nacional;

Que del texto de la renuncia surge una evidente manifestación política totalmente reñida con los objetivos de paz, trabajo y libertad del Superior Gobierno de la Nación;

Que la necesidad del sumario previo para que determinadas sanciones sean aplicables, es condición sine qua non para aquellos casos en que es indispensable verificar la existencia de un hecho que afecte material o moralmente a la Administración Pública, así como para comprobar la autoría del mismo;

Que en el presente caso ello no resulta necesario por cuanto el agravio surge del propio texto de la renuncia y la autoría del hecho reconocida por la propia Dra. Napolitano al suscribir la misma;

EL RECTOR INTERVENTOR DELA [textual] UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

RESUELVE

Artículo 1°: Exonerar a la Dra. NELIDA CRISTINA NAPOLITANO a partir del día de la fecha por las razones expuestas en los Considerandos de la presente Resolución.

Artículo 2°: Regístrese, notifíquese y archívese.

Firma y sello: Prof. REMUS TETU RECTOR INTERVENTOR UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE.

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 3

SIGNOS, HUELLAS, SUPERVIVENCIAS Y VACÍOS. REVISANDO PRODUCCIONES DIDÁCTICAS

Susana Barco de Surghi

Elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan (Cornelius Castoriadis).

Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos. Sin la memoria no existiríamos, sin la responsabilidad quizá no mereceríamos existir (José Saramago).

1. Introducción

Mi colaboración en el presente volumen pretende recuperar el testimonio de actores que hemos participado de la trama universitaria y que podemos contribuir con nuestras narraciones al conocimiento histórico de lo acontecido en ámbitos académicos. Por eso, he mantenido el trabajo que inicialmente presentara en el Encuentro¹ de Facultades, Departamentos,

¹ En el mes de diciembre de 1996 recibí la invitación a concurrir a un encuentro del año siguiente. En ella se nos solicitaba –a quienes habíamos pertenecido a la Escuela de Ciencias de la

Institutos y Escuelas de Educación de Universidades Nacionales, que se realizó en Córdoba durante el año 1997. El mismo me planteó la elección de operar entre los recuerdos o desde la memoria, y a partir de ello, tuve que tomar la decisión de apelar a una forma no convencional de escritura para convocatorias de este tipo. La redacción en primera persona se funda en que, la distancia que conviene en estas narraciones, excluye el involucramiento –asumido como voluntad personal– en aquello que constituye el discurso. Quiero así dejar sentado que lo que sigue son apreciaciones y perspectivas cuya responsabilidad asumo, y que no necesariamente pretenden ser compartidas por quienes, en aquellos días, constituíamos esa Escuela.

Sobre la base del trabajo allí presentado, es que elaboré el presente capítulo, sin pretender el trazado de una estricta cronología ni un registro puntual y ordenado de acontecimientos. Mi intención es la de dar cuenta de la «*atmósfera*» de tiempos que precedieron a la última dictadura militar, en los que se perciben «*señas*» de lo que ocurriría. No se trata pues, de una reconstrucción prolija y ordenada de sucesión de fechas, nombres, ordenanzas y leyes: apenas dar cuenta, desde la subjetividad de las apreciaciones, de un tiempo cruzado permanentemente por tensiones, por cambios vertiginosos. Las *atmósferas* no son estrictas, y ceñirlas a la precisión hace que pierdan, tal vez, buena parte de su densidad. He mantenido la diferencia tipográfica que se corresponde con la intención de incluir «notas al margen» o comentarios sobre el texto central. De igual manera, consideré útil mantener la visión crítica de mis producciones de entonces –tal como se solicitó en la convocatoria a este Encuentro–, por entender que permite la reconstrucción de huellas perceptibles en la actualidad.

Aunque en el presente volumen se aborda lo acontecido en las Universidades Nacionales en el período de la dictadura militar correspondiente a los años 1976/83, los procesos históricos no operan a partir de apariciones bruscas, sin ligazón con el pasado. En el caso de las Universidades, la dictadura de Onganía con la oprobiosa *Noche de los Bastones Largos*, marca un hito en la historia de las mismas y es uno de momentos que destaca este trabajo.

2. De memorias, recuerdos y descubrimientos

Educación de la Universidad Nacional de Córdoba en la década de los '70–, que realizáramos una revisión de nuestras producciones por aquellos años. Luego el pedido se amplió a centrarlo en la Formación Docente, y finalmente abarcó Campo Pedagógico, Prácticas Profesionales y Políticas Educativas. La invitación, más que tal, se constituyó para mí en un desafío que no quise ni pude soslayar.

No entenderé aquí por memoria la simple capacidad de acumulación de datos, signos, cifras o imágenes, que de acuerdo con procesos simples o complejos, pueden ser actualizados reproduciendo con fidelidad lo dado en un pasado mediato o no. Llamaré memoria a una construcción social, y su correspondiente re-construcción social, de hechos, acontecimientos y procesos, con sus sentidos pretéritos modificados en el propio proceso de re-construcción. La memoria supone, desde aquí, no el rescate de hechos aislados, sino el levantamiento de entramados complejos, que convocan al antes, durante y después de un proceso, y lo inscriben en la particularidad sociohistórica de un momento determinado, operando en lo que Aguirre Lora (1993, p. 95) denomina «atmósferas: aire que se respira en un momento dado, como ámbito cultural, espiritual en el sentido más amplio del término que posibilita la expresión de rasgos personales, la realización de proyectos, etc.».

Así mismo, la memoria nunca está clausurada, acabada y completa, sino abierta a nuevas interpretaciones, con lo que se actualiza en el presente, re-vive en él al adquirir nuevos sentidos. Los ejercicios de memoria en este sentido, no son llamados a la nostalgia de lo anterior —no siempre mejor por su simple condición de pasado— sino el rescate de la historicidad de lo educativo; la búsqueda de las tramas que de pronto se ocultan, desaparecen, reaparecen, evidenciando las continuidades y discontinuidades en pequeñas huellas —a veces de hechos aparentemente triviales— esas manifestaciones de lo particular que seguidas, entramadas y sostenidas, ayudan a comprender los sentidos en su propia urdimbre. Cuando Ginzburg (1983) habla del modo silencioso en que los paradigmas indiciarios se construyen, da cuenta del sigilo con que a veces las huellas simples se imprimen. Lo complejo de captar es cómo se asientan en los propios sujetos que las producen, tanto más cuanto se es parte de ese sujeto social en cuestión... Y esto dicho sin pretensión de «objetividad», de la que ya en los '70 descreía Goldmann (1967), entre otros.

En cuanto a *recuerdo*, es sabido que el vocablo proviene del latín *re* (volver a pasar, en versión libre) y *cor, cordis*: corazón. Es decir, volver a pasar por el corazón, con su zaga de sufrimiento y gozo; zozobra y certeza.

¿Podría entonces, obviar los recuerdos en favor de la memoria o viceversa, tratándose de la *re-visión* de una producción particular, en el contexto general de la Escuela, en una década precisa? Necesariamente tendré que entramarlos, sabiendo que a veces han de solaparse y otras obturarse, y que

sólo la particular mediación del discurso escrito podrá procurar un cierto orden a las voces, y espero que alguna claridad a sus sentidos.

En 1966 se editó en Córdoba un disco titulado «Cortázar lee a Cortázar». En él, el propio Cortázar, a su peculiar manera, lee algunos de sus textos, no sin antes precederlos por una introducción en la que realiza uno de sus maravillosos juegos, esta vez con el tiempo. Así dibuja en el aire una extraña relación diciendo: «...simultáneamente en este momento que todavía no existe para mí y que sin embargo es el momento en que Ud. escucha estas palabras que yo grabé en el pasado, es decir, en un tiempo que para mí ahora es futuro».

Pero, aunque entonces me deleitaba como hoy, era incapaz de imaginar cómo esta evocación de ayer enfrenta con juegos del tiempo, donde es difícil a veces discriminar el ayer del hoy y sus proyecciones futuras. Porque las re-visiones permiten tal vez, descubrir las claras –aunque ocultas– continuidades de nuestras prácticas.

Desde el presente, y desde lecturas también hoy disponibles, podríamos mirar aquel tiempo al que la convocatoria remite, como uno de los múltiples momentos en que los *habitus* (Bourdieu, 1984, 1991) que en aquél momento nos eran propios, sufrieron modificaciones, momentos –como tantos otros antes y después– en que la historia se hizo cuerpo, porque existían disposiciones para que ello ocurriera, y que si no generó patrones rígidos e idénticos en todos, fue porque cada sujeto atraviesa con su propia historia los espacios en los que los *habitus* se conforman en una institución. Lo entonces pensable, lo que entonces percibimos como nuestro lugar y nuestro modo de ocuparlo, aún nuestro pequeño universo lingüístico local, fueron compatibles con las condiciones objetivas en que se dieron. Los *habitus* que hoy nos caracterizan, –cuando ya no somos el mismo grupo que fuimos y habitamos latitudes distintas; constituimos otras instituciones; sustentamos otras representaciones y tal vez adherimos a distintos valores– estos *habitus* actuales guardan, sin embargo, relación con los de otrora: por semejanza, oposición, analogía o diferenciación, su estructura estructurante se proyecta en el hoy.

Estas noticias del pasado que hoy buscamos, son pues, noticias del hoy, son las que nos permiten entendernos en el presente, porque el pasado no es lo que irrevocablemente concluyó, sino lo que nos constituye y la materia con que estamos proyectándonos en el mañana.

Comienzo entonces por el otoño de 1962, año en que me inicio en la cátedra de *Didáctica General*, de la que era titular María Saleme

de Burnichon², aclarando que no es mi intención trazar un panorama sociohistórico de los '70, por entender que es de todos bien conocido, sino dar cuenta –desde mi perspectiva– de un trayecto histórico de la Escuela de Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de Córdoba –entonces Dto. de Pedagogía–. Para quien recién llegaba (procedente de la Universidad de Buenos Aires) de los fragores y disputas de Laica o Libre, o de la adhesión o no a la Revolución Cubana, la silenciosa calma del Pabellón Residencial en su último piso (que era el que albergaba el Dto. de Pedagogía), se presentaba como un lugar propicio para el trabajo tranquilo. Hasta la tentación de la escapada al bar o cantina se veía diferida por la distancia que mediaba entre el subsuelo del Pabellón España, el lugar más cercano donde había cantina y el ámbito de trabajo.

En cuanto a qué docente procurábamos formar desde la escuela, no era una preocupación que ocupara demasiado a quienes cumplíamos funciones de auxiliares de la docencia. Entre nosotros compartíamos las inquietudes que deparaba la docencia en el ámbito de nuestra competencia, y comenzábamos a asomarnos, por un lado, a la problemática de la escuela media o, por otra parte, a la de los Profesorados en que algunos ejercíamos la docencia en forma paralela.

Pensando en referencias bibliográficas corrientes, ellas eran: Comenio; el texto que recogía los resultados del Seminario Interamericano de Educación Secundaria realizado en Chile en 1956; los resultados de las Jornadas Universitarias sobre Enseñanza Media, realizadas en Bahía Blanca en 1960, que acompañaban a libros como los de Bossing (1961) o el de Dottrens (1961) referido a programas. Y a propósito de este último tema, el mismo marcó

² María Saleme de Burnichon (1919-2003) fue Maestra de Maestros. Se inició tempranamente en la docencia en su Tucumán natal, alfabetizando a obreras de una fábrica de fósforos. No abandonó nunca esta línea de trabajo con sectores populares, porque fue, por sobre todo, un ejemplo de ética en acción. Colaboró en la campaña de alfabetización CREAR (Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción) en 1974 en el norte de nuestro país. Su actuación universitaria se vio interrumpida durante las dictaduras militares y en 1966 se instaló en Xalapa, México. A su regreso en el 70, participa en el Taller Total de arquitectura. Regresa a México y finalmente se instala nuevamente en Córdoba, que deberá dejar en el 76 después de la muerte de su marido, Alberto Burnichon, en manos de la dictadura militar. Ya en Bs As trabaja en organismos de DDHH, funda talleres para hijos de detenidos y desaparecidos en el conurbano porteño y luego en Tucumán y Córdoba. Recién en 1987 es reincorporada a la universidad en Córdoba, donde ocupa el cargo de Decana y a posteriori dirige un centro de investigaciones educativas. Sus enseñanzas tienen hoy más vigencia que nunca y nos orientan en momentos difíciles. Mayores informaciones sobre María Saleme, en «Homenaje a María Saleme de Burnichon», en HEAR-UNR: <http://hear.unr.edu.ar/material-de-estudio/memorias-y-presente/maestros-memorables/>

una huella perdurable en mi trayecto profesional: el tema sorteado para mi concurso de ingreso a la Universidad Nacional de Córdoba, fue «Planes y programas», casi como un anticipo de la problemática curricular que aún me ocupa. El término currículo era por entonces una rareza contenida en textos extranjeros, y en cambio, a algunas de nosotras nos ocupaba asiduamente el estudio de las pruebas objetivas y sus fundamentos y construcción.

El segundo tema que nos interesaba en general, eran los pequeños grupos; los grupos de discusión, los grupos operativos, de los que derivábamos recursos metodológicos que sacaban la consideración del método como rígida prescriptiva a la manera herbartiana, para poner sobre el tapete –aún de manera larvaria– la cuestión de la construcción que opera al interior de todo aprendizaje grupal. Juntamente con ello abordábamos una perspectiva histórica de la didáctica y también incursionábamos –texto de Hilgard (1961) mediante– las explicaciones proporcionadas por las teorías del aprendizaje acerca del mismo. Debo confesar, sin empacho alguno, que entre las desarrolladas, la que merecía mayor empeño de mi parte era la de Kurt Lewin, en tanto que la palma de las críticas se la llevaba el conductismo en sus diversas variantes.

Visto desde hoy, puede aseverarse que en buena medida caía en un reduccionismo psicologista, que subordinaba la didáctica a la aplicación de prescripciones derivadas de dichas teorías, sin caer en cuenta de las incorrectas extrapolaciones que producía. Por otra parte, no advertía la contradicción que se establecía entre las críticas al conductismo y el interés –menguante ya en el '65– por las pruebas objetivas. Menos aún podía advertir que aunque el programa de didáctica se iniciaba con una revisión histórica desde Comenio al siglo XX, la misma desempeñaba un papel vestibular, como en tantos textos corrientes entonces –Larroyo (1958), por citar uno que resulta paradigmático de lo afirmado–. El destacar la pansofía comeniana como un claro ejemplo de direccionamiento de medios y fines, no me excluía de proceder en orden a una racionalidad técnica a la que criticaría acerbamente bien entrados los '80 y los '90 (Barco, 1989, 1991, 1996a).

En 1964 se realizó en la Facultad, la Segunda Reunión de Dtos. de Ciencias de la Educación. En ella presentamos trabajos profesores y auxiliares de la docencia del Dto. de Pedagogía, y algunos estuvieron justamente, dedicados a la función de los grupos en el aprendizaje. Otras Facultades, como la de Entre Ríos –entonces del Litoral– trajeron trabajos sobre exámenes y programas, teniendo los mismos dos peculiaridades: no eran ensayos sino resultados de investigaciones, y en segundo lugar, se referían al nivel universitario.

Reconozco en esos trabajos, obra de Mario Garo y Solidario Romero, de los que no puedo aportar una cita correcta ya que los he extraviado, el despertar de una curiosidad e inquietudes que desde entonces me acompaña: los dos últimos proyectos de investigación en los que he participado, abordan cuestiones curriculares universitarias y constitución de docentes universitarios.

Cuando se piensa en los grados de implicación que el análisis investigativo de la temática universitaria conlleva, el desaliento puede ser grande. No obstante, Bourdieu (1984), ha dado claras muestras de la posibilidad, desde una particular perspectiva sociológica, de analizar –un integrante de la universidad– a su *Homo Academicus*. No es mi pretensión lograr sus alcances, ni esta la ocasión apropiada para un desarrollo de categorías que lo posibiliten. Sí en un trabajo de investigación recientemente iniciado (Los procesos de constitución en docentes de los profesores de la Universidad Nacional del Comahue) abordaremos sus enfoques en un intento de dar cuenta del docente universitario, para soslayar los riesgos en que caemos muchas veces los pedagogos universitarios, que investigamos y hasta normatizamos acerca de la formación docente como formación de profesores para otros niveles del sistema educativo, corriéndonos –como profesores universitarios– del lugar de docentes, para situarnos en el ubicuo de «académicos», que poco dice de nuestro quehacer docente. En este intento actual, reconozco las huellas de preocupaciones de los '70, cuando en ejercicio de la docencia en Institutos terciarios no universitarios, en paralelo a similar tarea en la Universidad, advertía las diferencias que mediaban entre ambos desempeños que, desde una mirada fácil, hubieran podido ser homologados. Ya entonces el peso y la sombra histórica de la institución universitaria se hacían evidentes, pero el ritmo vertiginoso de las tareas, la escasa tradición investigativa local en este ámbito y la prioridad de otros empeños, dejó como asignatura pendiente lo que hoy retomamos con el equipo de investigación. Más adelante se verá que el lustro '70-'75 enriqueció desde las prácticas, el interés por estos problemas.

Estimulados por los intercambios; interesándonos por la problemática de la comunicación; abriéndonos a otras perspectivas que aportaban compañeros que realizaron seminarios internacionales sobre problemas de planeamiento y el ingreso de algunas de nosotras al área de residencia, sea en Institutos terciarios o en la propia Facultad, todo esto comenzó a generar en el grupo de jefes de trabajos prácticos y ayudantes, y en mi caso adjunta a cargo de cátedra, un clima de mayor preocupación y compromiso con

las disciplinas en las que trabajábamos y en consecuencia, en la incidencia que las mismas tenían en la formación de docentes desde la Universidad. Ya en el verano de 1966, muchos de los docentes del Dpto. de Pedagogía comenzamos a participar en el dictado de cursos de perfeccionamiento docente para profesores y maestros del sistema educativo provincial, y aunque esto no implicó un compromiso institucional sino contrataciones individuales, al ser crecido el número de quienes participamos en ellos, nos permitió un contacto más directo con los docentes de primaria y secundaria. Al mismo tiempo, cobramos conciencia de la responsabilidad que como pedagogos nos cabía en la formación permanente de docentes, fueran ellos egresados universitarios o no.

Pero si este cambio de aires nos venía desde la realidad de los docentes, en julio se dio una vez más el quiebre de la institucionalidad del país, esta vez con repercusiones casi inmediatas en la Universidad, con el vergonzoso y ultrajante episodio de *La noche de los bastones largos* que aconteció en la Universidad de Buenos Aires y que determinó la renuncia masiva de sus docentes y el posterior exilio de muchos de ellos. La Universidad de Córdoba no permaneció ajena a esta situación y en particular las Facultades de Filosofía y Humanidades y la de Arquitectura, con participación de sus tres claustros, hicieron público su rechazo al avasallamiento de la autonomía universitaria. Comenzó entonces un período conflictivo y de ebullición, que incluyó golpizas policiales a estudiantes que manifestaban su disconformidad con la intervención de las universidades, y el 7 de setiembre de 1966 es muerto en Córdoba el estudiante Santiago Pampillon. El grupo de docentes de Arquitectura y Filosofía y Humanidades que venía manifestándose en los periódicos mediante solicitadas, comunicados y notas enviadas a las autoridades universitarias, es cesanteado el 13 de octubre de 1966 mientras se clausura la Facultad de Arquitectura. Del Dto. fuimos cesanteadas dos profesoras y luego excluidos algunos auxiliares de docencia. Estos hechos marcan a mi juicio, un momento importante para el Dto. de Pedagogía, ya que, si bien cualquier docente reconocía entonces la índole política de la educación, las circunstancias llevaron a la necesidad de toma de posiciones concretas frente a las circunstancias –sean cuales fueran esas posiciones– La afirmación discursiva comenzaba a encarnarse en los hechos, obligándonos a admitir que la tarea docente, y dentro de ella la formación docente, posee una necesaria dimensión política.

Por otra parte, el grupo de auxiliares y docentes dejó de compartir el espacio de trabajo, María Saleme marchó a su primera estadía en México y

aunque conservamos los contactos personales, el grupo de trabajo como tal se disolvió, ocurriendo otro tanto con los grupos de las carreras de Letras, Psicología, Historia, Filosofía. El vaciamiento de la Universidad Argentina mediante cesantía o renuncia de sus docentes, el desmantelamiento de equipos enteros de investigación habría de encontrar su epílogo una década después.

Las nuevas autoridades universitarias implementaron por entonces un sistema de ingreso universitario que incluía una prueba objetiva sobre conocimientos varios, muchos de cuyos ítems eran copia fiel de los aplicados en una universidad norteamericana. El movimiento estudiantil invitó a algunas pedagogas, dedicadas a la confección de este tipo de pruebas para aplicar en otros ámbitos, a dar charlas sobre sus características, ventajas y limitaciones. El local en que las charlas se realizaron, fue el del Sindicato de Luz y Fuerza, del que Agustín Tosco era Secretario General. Los vínculos obrero-estudiantiles habían comenzado a cimentarse, lo que se hizo patente durante el Cordobazo.

3. Interregno

Al año siguiente, 1967, la editorial OMEBA, bajo la dirección de Delia Etcheverry y Ricardo Nervi y el asesoramiento general de Reina Reyes, inicia la publicación de la *Gran Enciclopedia de Ciencias de la Educación*, de la que sólo se publicaron tres tomos. A colaborar en ella fue llamado un crecido número de docentes, los cuales habían sido marginados de distintas universidades argentinas. Mi aporte a la misma fue un artículo titulado «Aproximaciones a un concepto de didáctica», del que poco es lo rescatable. Enunciativo, de factura lineal y tecnicista que incorpora la perspectiva de las máquinas en la enseñanza, coloca a la didáctica en un lugar de subordinación respecto de otras disciplinas que le hacen aportes. Es un trabajo totalmente olvidable, del que rescato solamente el interés temprano –ya que se trata de mi primer trabajo publicado– por la conceptualización de la didáctica. La temática será retomada en el '74; '88 y '89 con cambios sustantivos.

También ese año se inicia en Córdoba la publicación de un periódico semanal, *Nivel Educativo* en el que, quienes éramos entonces el grupo joven del Dto. de Pedagogía, publicamos artículos dirigidos a los docentes de escuelas primarias cordobeses, lo que demandó de nuestra parte un contacto permanente con los maestros, para intentar satisfacer sus demandas y redactar los trabajos en un lenguaje no técnico y con referencias múltiples

a la realidad de las aulas. Mis trabajos, en su gran mayoría, versaron sobre pruebas objetivas, sus formas de construcción. A diferencia del caso anterior, no he vuelto sobre la temática de evaluación y menos aún sobre ese tipo de pruebas, y sólo puedo decir en mi descargo, que las mismas eran vistas entonces como un auxiliar valioso para el docente.

Dos años después, en la Escuela Normal Víctor Mercante de Villa María, donde ejercía la docencia en los cursos del profesorado y donde dirigía el Departamento de Didáctica, recibí del Dr. Antonio Sobral³, su Director el encargo de modificar los programas de las diversas asignaturas que componían el Bachillerato y la orientación en Comercio de dicho establecimiento. Esta renovación de programas demandó un año, en el que los docentes –desde los de Lengua a Mecanografía; Educación Física a Merceología, y con independencia de que fueran docentes de profesión o no– asistieron a diversos cursos brindados en el establecimiento, sobre didáctica; problemas del adolescente; problemas en la planificación y otros. Luego, en atención en pequeños grupos de materias afines y finalmente en forma individual, se trabajó con los profesores en la confección de sus programas. Finalmente, una selección de programas junto con un artículo de mi autoría titulado «Programas», se publicó en *Cuadernos de Actualización Profesional*, editado en Villa María.

Aunque la descripción antecedente de trabajos no se corresponde con una producción generada desde la Facultad, no he querido obviarla por varias razones, entre ellas, ser honesta al hacerme cargo de producciones olvidables y olvidadas que, no obstante, forman parte de nuestra historia común en buena parte, ya que en los dos primeros casos, fueron espacios que compartí con mis compañeros de esta Facultad.

Y en el segundo, porque inauguró una modalidad de trabajo participativo en el campo de lo curricular, que rara vez he dejado de lado desde entonces hasta hoy.

Aunque en el mencionado artículo sobre «Programas» no aparece el término currículo, y menos aún se comprende a las prácticas como constitutivas del programa, lo que si puede destacarse es que el programa no es entendido como aquél registrado en pequeños libritos de Editorial Ciordia, sino como una herramienta de trabajo del docente, a quien compete

³ El Doctor Sobral, es una reconocida figura de la Escuela Nueva en Argentina, y se caracterizó por promover renovaciones permanentes en el plano pedagógico, tanto en el establecimiento mencionado como en Córdoba en la Escuela Normal «Garzón Agulla», sin descuidar el plano de la política de la educación, en la que, como Diputado de la Nación, bregó por la democratización de la educación.

su elaboración, en vistas a su empleo permanente en el aula, tanto por él como por el alumno. La matriz básica de ese trabajo está constituida por la definición propuesta por el antes mencionado Seminario Interamericano de Educación reunido en Chile en 1955, cuya raigambre es técnica. No obstante, aparece una trasgresión al planteo técnico, centrada en el lugar de constructor que se asigna al docente, cuando en esta perspectiva el mismo desempeña el rol de agente. Este punto –la relación docente-programa, no fue abordado en el referido trabajo–, aunque constituyó en la práctica, el núcleo central.

En un conocido trabajo, de Alba (1995) señala la existencia de: a) sujetos sociales de la determinación curricular; b) sujetos sociales del proceso de estructuración formal; c) sujetos sociales del desarrollo curricular. La conceptualización de esta autora da cuenta de cómo fueron concebidos y cómo actuaron los docentes entonces En aquella instancia, y tal como he continuado haciéndolo luego, procuré anular la figura del técnico en diseño, el componedor de formatos –en este caso de los programas–, bajo el entendimiento que sólo quien tiene el dominio de la disciplina puede encontrar la forma adecuada de organizar y dar forma al programa. Esta postura se manifestó a contrapelo de lo entonces –y aún hoy– en boga: el docente o los expertos proponen los contenidos, los técnicos los formatos. Debo reconocer que haber tomado esa decisión no fue producto de una sólida fundamentación teórica, sino más bien una clara imposición desde la práctica.

Si bien el escrito sobre programas no aporta mayores novedades, tal vez lo hubiera hecho si en lugar de ser pensado desde el marco de textos que parecían legitimar desde la autoridad de lo «escrito» las acciones realizadas, lo hubiera elaborado desde el recorrido de las prácticas en toda su riqueza. Pero lo que entonces no pude autorizarme, fue el hablar desde ellas y opté por hacerlo desde autores consagrados. Tendrían que transcurrir 25 años para aprender que las voces de los docentes y entre ellas la propia, tenían la consistencia y autoridad suficiente como para hacerse oír. (Barco, 1996).

Lo aprendido en este trabajo cooperativo fue volcado luego en los programas de Didáctica en el Depto de Pedagogía al producirse nuestro regreso a las cátedras. Largo tiempo después, los escritos de Chevallard (1986), Casarini (1989), Furlán (1996) y Remedi (1992) me permitieron dar una vuelta de tuerca a mis ideas acerca de los programas y más allá de ellos, del currículo. En el caso de los dos últimos autores, sus trabajos me permitieron experimentar la satisfacción que los docentes sentimos

cuando, quienes han sido nuestros alumnos, no sólo nos superan, sino que nos ayudan a avanzar.

4. Otras voces, otros ámbitos

Cuando en 1970 muchos de los cesanteados retornamos a nuestras cátedras, la configuración sociopolítica del país había cambiado. El Dto. de Pedagogía también, y mucho más la atmósfera de la propia Universidad. Las huellas recientes del Cordobazo y la ebullición permanente que se palpaba en el ambiente, no eran ajenas a la Facultad. Si procurara relatar ordenadamente cuáles fueron los cambios que se vivieron y sus causas, no podría dar una idea cabal de la dinámica que caracterizó a los cinco años que se inician en el '70. Fusionaré entonces, propositadamente, acontecimientos con bibliografías, atmósferas con precisiones, en un intento de recrear días de ritmo febril.

En primer lugar, el ámbito físico del *Departamento de Pedagogía* había cambiado, ya que entonces, en lugar de ubicarse en el Pabellón Residencial, se situaba en una construcción anexa al Pabellón Francia, a la que por su fría precariedad el estudiantado había bautizado como «El Biafra». La mayor ganancia del cambio fue la ruptura de un cierto aislamiento y el compartir un lugar de encuentro con docentes de otras carreras, como lo fue la cantina del Francia. Más allá de lo usual en ese recinto, era espacio para intercambio de noticias y más aún, comentarios acerca de lecturas. Compartíamos charlas y discusiones con profesores de Historia, Letras, Antropología; Psicología y Filosofía, quienes en forma creciente nos fueron invitando a sus reuniones de cátedra, para consultarnos sobre problemas pedagógico-didácticos que emergían en sus desempeños docentes. Fue como si se abriera un lugar en el mundo «profesional» de la Facultad para nosotros. Esto se vio reforzado por las demandas provenientes de otras Facultades, (en especial Medicina) quien por imperio de la carrera docente, solicitó el dictado de asignaturas pedagógicas para cumplimentar los requisitos de dicha carrera. Grupos significativos de adjuntos y asociados de diversas cátedras acudían semanalmente a nuestra Facultad, lo que permitió ampliar nuestros horizontes a problemáticas diversas que afectaban a la docencia universitaria aún en ámbitos hospitalarios. Como consecuencia de estos cursos, también fuimos llamadas, por ejemplo, desde la cátedra del Dr. Podio para tratar en reuniones de equipo, los problemas de la enseñanza de la clínica médica. Es también el tiempo del inicio de una experiencia fecunda

como ha demostrado ser la de las Asesorías Pedagógicas, que tuvo a Gloria Edelstein como protagonista iniciadora desde la Facultad de Agronomía. Hoy son muchas las Universidades que cuentan con unidades académicas que incluyen Unidades Pedagógicas, pero considero que fue Córdoba quien marcó un hito importante en el desarrollo y consolidación de las mismas.

Si los intercambios con docentes de otras carreras ampliaron el espectro de nuestras lecturas, no menos rico fue el que se produjo al interior del propio Dto., donde las Didácticas y las Prácticas; Pedagogía e Historia de la Educación constituimos un espacio de discusiones, de circulación de textos y revistas pedagógicos, de traducciones oficiosas de materiales de cátedra y de pleno compañerismo que fue capaz de soslayar las diferencias de intereses y posicionamientos que nos caracterizó. No podría hacer un recuento exhaustivo de nuestras lecturas de entonces, (que fueron variadas y no idénticas para todos los grupos de cátedra) abarcando un espectro que comprendía desde Freud a Piaget; Le Ny; Lewin; Bauleo; Wallon; Bleger; sin excluir a Comenio o a Cousinet y Claparede, pasando por Marx; Levy Strauss; Goldman; Bachelard; Althusser; Slukin; Berger y Luckmann; Rossana Rossanda; Freire; Bourdieu y Passeron; Taba y Tyler; Margulis; Loureau; Berlinger; Estudiantes de Barbiana; Laing y Cooper; Popham y Baker junto con Briggs, sin obviar a Filloux o Lafourcade, Vasconi o Bohoslavsky. Sorprende esta heterogeneidad de autores, tanto como el desorden de su enunciación, que pretende dar cuenta del asedio de intereses diversos que nos atravesaba. , así como nuestra apertura a una gama amplia de campos disciplinares que no excluyó ni aún a la cibernética

La cuestión epistemológica se incluyó en muchos programas, y nos invadió la preocupación por la interdisciplina, pero no sólo en los textos, sino como una necesidad de trabajo. La reincorporación de docentes a esta Facultad, se correspondió con el retorno a sus cátedras de docentes en Arquitectura. Fue en esa Facultad donde se inició una rica experiencia de modificación curricular, el conocido *Taller Total*, para cuya concreción se convocó a un grupo de pedagogas, así como a antropólogos, economistas e historiadores, quienes en conjunto con arquitectos y estudiantes de esa Facultad, constituimos grupos de trabajo interdisciplinario. Llama la atención que inmersos en una experiencia tan desafiante como esa, para la que ningún texto pedagógico o didáctico ofrecía respuesta puntual, obligando a la creatividad permanente de respuestas, no hayamos emprendido una modificación de nuestro propio currículo, como lo hicieron Salta (incluyendo estructuras similares a las del Taller Total de Arquitectura de Córdoba) y La

Plata, entre otras carreras de Ciencias de la Educación. Cuando ya comenzaba a ser tarde, a mediados de 1974 (según recuerdo), nos dimos a la tarea que quedó en prolegómenos.

También en este caso, las enseñanzas del Taller Total me han acompañado. En el proyecto original del mismo, se hablaba de «ejes estructurantes», en un vocabulario arquitectónico que podía sonar un tanto extraño a nuestros oídos, pero no incomprensible para quienes manejábamos Bruner (1960), y su propuesta de organización curricular, espiralación incluida. Esa idea de eje la retomé en mi anterior trabajo de investigación, y considero que aún debo seguir trabajando en ella, ya que constituye un espacio «bisagra» en el que se patentiza la articulación docente-curriculo. Mejor aún, si los ejes –sean de planes o programas– no se plantean como elemento fijo desde el inicio, y en cambio se construyen en el recorrido del plan, es posible advertir las estructuraciones recíprocas que se dan entre las prácticas de los docentes como constructores de currículos y el documento que elaboran. Lo estructurado-estructurante, los formatos y los contenidos muestran aquí su determinación recíproca en el seno de las prácticas. En esta forma distinta de nuestras prácticas como pedagogas, fue emergiendo la ruptura con las concepciones modélicas y técnicas. El resolver los problemas de la práctica, no podía ser hecho a partir de la aplicación de una prescriptiva rígida de pasos, de técnicas imaginadas para otras situaciones, contextos y contenidos. Era necesario trabajar cada situación para encontrar una respuesta tentativa a la misma, teniendo como referente direccionador, las enunciaciones de fundamentos y propósitos del Taller. Esto no significó, de modo alguno, que las pedagogas nos sintiéramos depreciadas por no tener recetas a la mano, por el contrario, lo que se apreció fue la posibilidad de que aportáramos algo a una respuesta elaborada de conjunto.

La tarea en el Taller Total, con la configuración de grupos interdisciplinarios con que se trabajó, abrió la puerta a las formulaciones participativas del currículo, señalando, al propio tiempo, el potencial creador de dichos equipos. Creo que también allí fue donde comenzamos advertir la existencia de una política curricular. Teníamos en claro que cualquier acción educativa, por sencilla y cotidiana que sea, implica en alguna medida, un direccionamiento político: lo que nos restaba era recortar ese espacio de la política curricular de modo conceptual. Ciertamente es también que con los referentes teóricos con que nos manejábamos, resultara difícil que lo lográramos.

Es interesante advertir que aunque en aquél momento aún no se había publicado el libro de Williams (1980), ni se conocían los trabajos de la

UAM Xochimilco, en el Taller Total se operaba con ideas semejantes a la de prácticas emergentes de Williams, así como con la concepción del potencial transformador de la ciencia, que habría de campear en las producciones de Xochimilco.

También es la época del surgimiento de los gremios docentes universitarios, los que para conformarse debieron enfrentar una dura resistencia por parte de muchos docentes, quienes no aceptaban esta idea por considerarla impropia de quienes son universitarios. El que —y ésto no por razones legales— se hable aún hoy de «asociaciones» de docentes al nivel de Facultades y Universidades, tiene que ver con esos posicionamientos primigenios. ADIFFH (Asociación de Docentes e Investigadores de la Facultad de Filosofía y Humanidades) no sólo se ocupó de cuestiones reivindicativas salariales, sino también generó documentos en los que se analizaban características del autoritarismo en diversos ámbitos, entre otros el de la docencia en la universidad. A la redacción de los mismos contribuyó un grupo de docentes de Ciencias de la Educación, participando luego en las reuniones en las que los docentes de toda la Facultad discutieron el tema.

Pero los docentes del Dpto. de Pedagogía no sólo tuvieron participación en el gremio universitario. En primer lugar, en la reunión efectuada en Rosario en 1973, en que se constituye la CUTE (Central Única de Trabajadores de la Educación), entidad que constituye el antecedente directo de CTERA, hubo representantes de ADIFFH, entre los que se encontraban pedagogas, sentando así el reconocimiento de la condición de docente como abarcativa de quienes trabajan en cualquier nivel del sistema educativo.

En segundo lugar, un crecido número de docentes del Dpto. de Pedagogía comenzamos a dictar cursos en UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) a requerimientos del gremio y en SEPPAC (Sindicato de Educadores Particulares y Privados de Córdoba). Los cursos nos permitieron—tanto como los seguimientos y asesoramientos posteriores— ponernos en contacto directo con los problemas cotidianos de maestros, profesores y directivos de toda la provincia. En parte debido a ello, es que cuando algunas cátedras —entre ellas las Didácticas— organizan sus trabajos prácticos con salida de los alumnos a escuelas de nivel primario y medio, los docentes de las mismas aceptaron la presencia y el trabajo de docentes y alumnos de buen grado. Así —por ejemplo— se llevó adelante una tarea conjunta y sostenida con una escuela primaria de Barrio Talleres Este, que implicó participar con los docentes en planificaciones, actividades de cierre, discusión de materiales teóricos aportados desde la cátedra y que brindó la posibilidad de asomarse

a problemas de integración escolar de niños gitanos, a quienes esa escuela abría sus puertas sin retaceos. En otros casos se trabajó en escuelas de adultos, o en los aspectos educativos abarcados por la Cooperativa de los Huanqueros, enclavada en los basurales de Córdoba.

Sobre cuestiones relativas a la profesionalización, la constitución gremial, el lugar del pedagogo como asesor, técnico, experto y sobre el «académico», volveré al cierre de la exposición. Trazo aquí un subrayado, añadido un nótese o pongo un asterisco si lo prefieren, para indicar que no fue un acontecimiento menor el entrar desde las prácticas en lugares que a veces quieren ser borrados de nuestra memoria como sector docente. Y también para destacar un vacío, por omisión o comisión, que tiene absoluta actualidad.

Así como se realizaron tareas en los gremios, también se llevaron a cabo otras en el Ministerio de Educación Provincial (durante el gobierno de Obregón Cano), organizando y participando en encuentros de distintas ramas de la enseñanza, con alumnos y /o docentes, tanto en capital como en el interior. Recuerdo, particularmente, que estas tareas las compartimos con René Trettel de Fabián, quien sin haber pertenecido a este Dto., estuvo siempre ligada a nuestro quehacer, aportándonos no sólo sus conocimientos y su gran experiencia, sino ese su modo de ser tan Maestra en su más amplio sentido.

Tampoco el Dto. permaneció ajeno a los debates acerca de la Escuela Intermedia que se implementó por un corto lapso, a partir del proyecto Astigueta. La mayoría de nosotros se opuso al mismo, y las discusiones, dentro y fuera del ámbito universitario, encontraron a docentes y alumnos participando por igual. A nadie se le escapaba la falsa ilusión de la prolongación de la obligatoriedad escolar, como así tampoco el encubierto intento de formación de mano de obra barata y especializada, y expreso ésto en la forma en que entonces lo hacíamos. Salvando las distancias, cualquier similitud con la actual Ley Federal de Educación, no es puramente casual.

Las experiencias no pararon en la apertura a otras voces y otros ámbitos, sino que afectaron a la propia organización de la escuela, la que hasta 1974 contó con una dirección unipersonal. En ese año se inició una experiencia de conducción colectiva del Dto., por la cual nos reuníamos semanalmente docentes, alumnos y egresados a resolver las cuestiones atinentes al mismo. La gestión fue compleja y despereja en sus diversos componentes y aspectos involucrados, pero corridos los años, creo que mereció la pena el intento. Lo

que entonces se buscó fue un modo apto para la democratización del poder, un poder recortado y pequeño, pero poder al fin.

En este aspecto del gobierno de la escuela, puede advertirse la impronta que las lecturas de los franceses Lobrot, Loureau, Lapassade dejaron en nosotros. Y que no fue la única, ya que también se desarrollaron en aquél momento intentos autogestivos en algunos seminarios. Los ecos del mayo francés resonaron fuertemente, cayendo en un momento de cuestionamiento social, como también institucional.

Entre 1972-74 las asambleas docente-estudiantiles, la concurrencia a marchas y actos públicos, se multiplicó. Pero si bien participábamos en ellas, se establecían horarios de recuperación de clases y trabajos prácticos, lo que aunque a veces implicara descontento del activo estudiantil, era respetado.

Considero que a esta altura de lo expuesto, queda claro que entre 1970-75, la actividad del Dto. fue múltiple y variada, y que aportó nuevos aires a nuestro trabajo, generando una gran creatividad y no pocos conflictos, no obstante los cuales, ni caímos en parálisis, ni en rencillas internas –dados nuestros distintos posicionamientos teóricos y políticos–. Visto a la distancia, fue una época de mucho trabajo, dada la multiplicidad de requerimientos a los que atendíamos, pero de modo alguno una instancia caótica, de desgobierno o ingobernabilidad, aún en momentos de gran tensión. Tal vez, este claro perfil de acción es el que pueda explicar por qué la mayoría de nosotros no tuvo por entonces una gran producción escrita. Tampoco nos dedicamos a la investigación ni a la obtención de postgrados: ninguna de las dos actividades se presentaba entonces como imposiciones de la vida universitaria.

La actividad que caracterizó aquél período, no incluyó –en buena parte de nosotros– la producción escrita inmediata. Hubo, evidentemente, una prioridad de otros quehaceres. Nuestros tiempos reales eran insumidos por las muchas acciones descritas, y la producción escrita les hubiera restado tiempo: creo que fue una elección no consensuada explícitamente, pero que operó como tal. Pero he dicho «inmediatamente», porque recorriendo producciones posteriores de todo el grupo, puede advertirse que, aunque no existan referencias directas al período que nos ocupa, éste operó como semillero de ideas, de temáticas, que nos remiten a esta etapa fecunda.

Entre fines del '73 y mayo del '75, en que la misión Ivanesevich cesantea a '87 docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, mediante una misma resolución (a la que seguirían otras con nuevas cesantías), el tiempo ha de medirse en términos de tensión

y dolor. Las tres AAA⁴ operaron con fuerza en Córdoba y lloramos la muerte de muchos estudiantes y más adelante la desaparición de otros, a los que hoy recuerda una placa a la entrada del «Biafra». El miedo pasó, en aquellos años, a formar parte del clima cotidiano, y muchas veces debimos suspender las clases por anuncios de bombas en la Facultad. Aún puedo recordar la entrada de alguna ordenanza con el aviso de bomba, el intento de producir una salida ordenada, el quedarse hasta que el último alumno hubiera salido. El horror comenzaba.

A principios de junio de 1975 fui a la Facultad a cerrar trámites administrativos. Y *recuerdo* los pasillos y aulas vacías, los afiches arrancados de las paredes que empezaban a ser blanqueadas, el silencio. En la puerta del Decanato, en el pabellón Residencial, un civil dejaba ver, sin recato, el arma que portaba en la cintura. El personal administrativo hablaba en voz baja, lo imprescindible, los trámites se cerraban presurosamente. No habría de volver hasta 1985, y aunque como todos los cesanteados fui reincorporada a la cátedra, no me hice cargo de ella por haberme trasladado a la Universidad Nacional del Comahue, donde desempeñé el cargo de Decana Normalizadora y donde aún permanezco.

La mayoría de los docentes cesanteados marcharon al exilio externo o interno. No lo hice a tiempo y permanecí presa durante cuatro años. En otros trabajos de este volumen se alude al oscurantismo medieval que caracterizó a la universidad entre 1976-83, de lo que dan testimonio algunas de las preguntas que configuraron mi interrogatorio, formulado con mi *curriculum vitae* en mano: Ud. dictó un curso en UEPC en tal fecha y otro en SEPPAC en tal otra? (los temas eran La clase y Planificación, respectivamente) ¿Dictó en la Facultad un Seminario sobre Pablo Freire? ¿Cuándo se comienzan a usar los grupos en educación? Un líder, ¿nace o se hace? Huelgan los comentarios.

5. «Siempre es bueno mirarse en la propia sombra» (Luisa Calcumil)

Entre 1970-75 mi producción escrita fue escasa, sólo dos trabajos: «¿Didáctica o nueva didáctica?», publicada inicialmente en el Nº 10 de la *Revista de Ciencias de la Educación* en octubre de 1973, y un trabajo presentado en las *Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica*, realizadas en

⁴ La Alianza Anticomunista Argentina (AAA) fue una organización parapolicial de extrema derecha surgida en los años 70, que ejecutó a lo largo del país, a dirigentes sindicales, militantes sociales, artistas, intelectuales. Fue modelo y antesala de los horrores de la dictadura cívico-militar-eclesiástica que asoló al país entre 1976-83. Desde 2006 sus crímenes se consideran delitos de lesa humanidad.

la Universidad Nacional de Salta en abril de 1974, titulado: «La didáctica en el contexto de la cultura dependiente». Siendo ambos muy similares en su enfoque y en la temática abordada, he optado por tratarlos en conjunto.

Si algo merece ser destacado de estas producciones, es que marcan un corte neto respecto de la olvidable producción anterior, en la que campeaba una concepción tecnicista. Desde el comienzo de los trabajos, se insiste en señalar el reduccionismo a una visión instrumentalista en que es colocada la didáctica, por la cual la cuestión de los fines permanece como ajena al docente, ubicándolo en el lugar del ejecutor. A su vez se hace una crítica de diversos contenidos escolares que apunta por un lado al desnudamiento de las concepciones que subyacen a los mismos, y además cuestiona el modelo de las ciencias experimentales como validadoras de los conocimientos.

En segundo lugar, aparece una clara relación entre la didáctica y la dimensión política de la educación, con una fuerte insistencia en la no asepsia de los procedimientos didácticos, así como la apelación permanente a reconocer en el accionar educativo, el sustrato ideológico—desde la acepción (corriente entonces) como distorsionadora, opacadora—. Las prácticas docentes son vistas en relación con los contextos en que se producen, comprendiendo en ello la consideración de las condiciones de los alumnos, entendiendo que tales condiciones son tanto sociales como psicológicas.

Por otro lado, en ambos trabajos se apela a la ilustración de las afirmaciones que contienen, con ejemplos de lo cotidiano del docente, donde se pretende verificar la concepción de didáctica. Se advierte entonces que los trabajos no cumplen lo que los títulos prometen, ya que de la conceptualización de la didáctica no se habla: en realidad, de lo que se habla es de las consecuencias de una determinada perspectiva de la didáctica, la técnico-instrumentalista, en el accionar docente y sus consecuencias en los alumnos. A propósito de ello, puede advertirse también una contradicción planteada en torno a la importancia que se otorga al cambio de actitudes, y los reclamos por un proyecto de país distinto, sin el cual pareciera que ningún accionar tiene sentido. Condiciones de máxima y actitudes de mínima parecen estar relacionadas, aunque no se explicita cómo opera la mediación como proceso, es más, no aparece ni siquiera insinuada. Y su ausencia crea un vacío de comprensión en el texto. Entre la demanda por ruptura del autoritarismo en las relaciones docente alumno, (y nótese que en los '70 se trabaja con la relación pedagógica propuesta por Jeannine Filloux que comprende sólo a docente-alumno.) y la afirmación del autoritarismo del sistema económico político, que es reproducido por el sistema educativo, puede advertirse cómo

ciertas versiones y desviaciones rígidas y absolutizantes del reproductivismo producen molestas consecuencias para quienes no quieren caer en un escepticismo nihilista.

El tono crítico de estos trabajos, que en muchos tramos se inscribe en la denuncia, busca apoyo en las siguientes concepciones: reproductivistas en «Antididáctica....»(1973)entanto que en el segundo, se advierten afirmaciones que bien podrían inscribirse en las teorías de la correspondencia, pese a que entonces no hubiera leído a Bowles y Gintis (1981), cuyo conocido libro es editado en inglés en 1976. En general, pueden ser considerados como textos contestatarios, revistiendo –en algunos tramos– un corte panfletario, que no ofrece mayor apoyo teórico a sus asertos. También incluye un reclamo en contra de la competencia por la posesión de bienes materiales, apuntando a desechar el consumismo. Y en otro orden de cosas, puede advertirse la disensión con el enfoque individualista centrado en cada maestro, que se contrapone a acciones mancomunadas de toda la comunidad educativa y el rescate dentro del sector docente, del accionar de los gremios del sector.

A grandes rasgos podría decirse que en pos de la perspectiva de análisis crítico centrado en lo socio político, se desdibuja la especificidad de lo didáctico, cayéndose así en un reduccionismo de signo opuesto al instrumentalista técnico denunciado.

No quiero aquí proponer correcciones al trabajo que podrían aparecer como solución de compromiso elaborada ad-hoc. Ofrezco, en cambio a consideración, los trabajos realizados desde el '80 acá, como testimonio de pervivencias, cambios de enfoque, otras argumentaciones que continúan la vieja preocupación por la no asepsia de la didáctica; por la consideración del docente y no del técnico –cada vez más fuertemente asignada al docente–. Y también contra el reduccionismo de la didáctica a una racionalidad técnica contra la que, afortunadamente, son muchas las voces que se levantan.

Es cierto que nuestras producciones escritas se han incrementado, pero creo advertir que no lo ha sido en detrimento de otros compromisos con la realidad educativa, que ojalá no abandonemos. Los actuales sistemas de categorización de docentes, con sus exigencias respecto de la producción escrita presionan fuertemente sobre los docentes universitarios. No puede discutirse la importancia de la generación de conocimiento que la investigación promueve, y el necesario vuelco del mismo en textos escritos. Depende de nuestra elección y recorte de objetos de estudio y de su relevancia para el campo educativo, de la consideración del valor de los mismos para la iluminación y comprensión de nuestra tarea, sus fundamentos y alcances,

como posibilitadores de modificación de las mismas. Y creo que ninguno de nosotros escribe por la mera acreditación de publicaciones, porque nos ha caracterizado, de larga data, la responsabilidad social por nuestra tarea.

6. Cierre con cara de apertura

La cuestión de la formación docente es algo que ocupa y preocupa hoy por hoy, a las carreras universitarias en educación. Las políticas neoliberales, los achiques asfixiantes de los presupuestos educativos y dentro de ellos los universitarios, modelos propuestos desde los organismos internacionales y su consideración como base para la Ley Federal de Educación, (Barco, 1996 b), sumado a los recortes de autonomía académica que devienen de la Ley de Educación Superior, nos colocan ante una difícil y conflictiva perspectiva, porque al propio tiempo los cuerpos legales nos están proponiendo una caracterización de nosotros mismos como integrantes de la institución universitaria. El término académico desplaza al de docente, y plantea espacios en los que, una vez más, se diluye el lugar de la docencia. En cambio aparece, para el caso de los pedagogos, la demanda de nuestra presencia como «técnicos».

En el trabajo de Landesmann, García Salord & Gil Anton (1996) se hace un interesante relevamiento de los estudios realizados en México acerca del académico, que no tienen contrapartida argentina. Los corrimientos de categorías como sujetos sociales y docentes, son puestos de relieve, indicando la emergencia del «académico». Considero que se impone la necesidad de investigar no sólo la evolución terminológica, sino las características de las prácticas que se corresponden con cada una de ellas. Por otro lado, el propio término «académico» goza de una envidiable polisemia, por lo que sería interesante investigar qué decimos cuando decimos académico.

La última reflexión es en torno a las demandas que como expertos, consultores y técnicos se nos presentan en el terreno laboral, y que han sido analizadas por Ardoino (1990) en sus intencionalidades praxeológicas. La cuestión estriba en saber cuando se nos demanda por una de estas especialidades, qué recortes estamos dispuestos a hacer de nuestras responsabilidades en las políticas educativas en las que las asesorías, consultorías o experticias se inscriben. Tal vez sea éste un debate desde lo teórico que nos debemos, porque si bien las asunciones son individuales, el resultado de las mismas afecta a la consideración del sector. Y por acercar leña al fuego del debate, ¿no se podría pensar en reivindicar nuestro nombre

de pedagogos? ¿Y qué queremos decir cuando digamos pedagogos? Tal vez para aclararnos, debemos mirarnos en nuestra propia sombra, y recordar que las sombras no son sólo susceptibles de proyectarse hacia atrás, sino de extenderse hacia adelante: pensar los posicionamientos y las acciones desde sus consecuencias pueden ayudarnos a determinar la medida y dirección de nuestros pasos, casi como en la construcción de unos recuerdos del futuro, una memoria del mañana.

Si este recorrido, en sus primeros tramos mostró el devastamiento de la Universidad durante el onganato, profundizado hasta límites insospechados durante la dictadura militar, el presente señala la asfixia presupuestaria como otra vuelta de tuerca de su aniquilación. Muchos signos aparecieron tempranamente, las huellas de la historia de nuestra universidad están allí, para leerlas, y es nuestra tarea defender para el futuro la Universidad Pública Argentina.

7. Referencias bibliográficas

- Aguirre Lora, M. E. (1993). Vigencia y pertinencia de los clásicos en educación. In *Juan.Amos Comenio. Obra, andanzas, atmósferas*. México: CESU-UNAM.
- Ardoino, J. (1990). *Les postures (ou impostures) respectives du chercheur de l'expert et du consultant*. In AFIRSE, *Les nouvelles formes de la Recherche en Education au regard d'une Europe en devenir* (pp. 22-34). Paris: Matrice. Trad. Landesmann Segal, M.
- Barco de Surghi, S. (1969). Programas. *Cuadernos de Actualización CUAP*. Villa María, Córdoba: Escuela Normal V Mercante.
- Barco de Surghi, S. (1970). Aproximaciones a un concepto de didáctica. In D. Etcheverry, R. Nervi & R. Reyes (Dir.), *Gran Enciclopedia de Ciencias de la Educación* (Tomo 3). Buenos Aires: Bibliográfica OMEBA.
- Barco de Surghi, S. (1974). *La Didáctica en el contexto de la Cultura Dependiente*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica UNAS (mimeo).
- Barco de Surghi, S. (1975). ¿Antididáctica o nueva didáctica?. In *Crisis de la Didáctica. Recopilación de trabajos* (I. Illich, T. Barreiro, R. Barbosa Faría, J. Filloux, H. Antebi, C. Carranza). 2 tomos. Rosario: Axis.
- Barco de Surghi, S. (1989). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. *Revista Argentina de Educación*, 7(12), pp. 7-24.

- Barco de Surghi, S. (1991). Racionalidad, cotidianeidad y didáctica. *Cuadernos Universitarios*, (7).
- Barco de Surghi, S., & Broquen, P. (2002). El caso del plan de estudio de la carrera de Técnico Universitario Forestal AUSMA-UNCo. In F. Miranda, G. Vicci & M. Zanolli (Comps.), *Formación Docente1*. Montevideo: Zarpe UDELAR.
- Barco de Surghi, S. (1995). Prácticas docentes en la elaboración del currículo de Técnico Universitario Forestal. In AA. VV., *Actas del 1er encuentro La Universidad como objeto de investigación*. Buenos Aires: UBA.
- Barco de Surghi, S. (1996a). El docente como «sujeto desinencial». *Actas Pedagógicas* (3ra época), (1).
- Barco de Surghi, S., Camilloni, A., Davini C., Edelstein G., Litwin E., & Souto M. (1996b). *Corrientes contemporáneas de la Didáctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Barco de Surghi, S., Camilloni, A., & Riquelme, G. (1996c). *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Barco, S. (1996-2008). Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores. In R. A. Menghini y M. Negrín (Comps.), *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?*. Bahía Blanca (Argentina): Edi.UNS/REUN.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Bossing, N. L. (1961). *Principios de la educación secundaria*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. París: Edit.de Minuit.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bruner, J. (1960). *El Proceso de la Educación*. México D.F: UTEHA.
- Casarini, M. (1989). El eterno retorno. Puntos de partida y puntos de llegada en el currículo. In A. Furlan & M. A. Pasillas (Comps.), *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México: E.N.E.P. IZTACALA.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Derrida, J. (1995). Las pupilas de la Universidad. *Pensamiento Universitario*, (3).
- Díaz Barriga, A. (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique.
- Dottrens, R. (1961). *Cómo mejorar los programas escolares*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Etcheverry, D., Nervi, R., & Reyes, R. (Dir.). (1969). *Gran Enciclopedia de Ciencias de la Educación* (3 Tomos). Buenos Aires: Bibliográfica OMEBA.
- Furlan, A. (1996). *Currículum e Institución*, México, D.F.: Cuadernos del CIEEN.
- Ginsburg, C. (1983). Señales. Raíces de un paradigma indiciario. In U. Eco & Th. Sebeock, *El Signo de los tres*. Barcelona: Lumen.
- Goldmann, L. (1967). *Las Ciencias Humanas y la Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hilgard, E. (1966). *Teorías del aprendizaje*. México, D.F.: F.C.E.
- Landesmann, M., García Salord, S., & Gil, M. (1996). Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento. In P. Ducoing & M. Landesman (Coords.), *Sujetos de la educación y formación docente* (pp. 157-220). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Larroyo, F. (1962). *Historia General de la Pedagogía*. México DF: Porrúa
- Pasillas Valdez, M. A., & Serrano Castañeda, J. A. (1996). Formación de docentes y profesionales de la educación. In P. Ducoing Watty & M. Landesmann Segal (Coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*. México: CMIE.
- Remedi, E. (1992). Desorden, Sentidos, Signos de la Gestión: voces de los sujetos. In J. Ezpeleta & A. Furlan (Comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*. Chile: UNESCO-OREALC.

CAPÍTULO 4

CIENCIA Y PENITENCIA: DICTADURA, PEDAGOGÍAS RESTRICATIVAS Y FORMACIÓN DE PEDAGOGOS. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA¹

Myriam Southwell

A «Pinocho» Southwell, desaparecido el 7 de diciembre de 1976.
A la mano tibia de mi papá, en el largo camino desde los suburbios hasta
la escuela primaria de la UNLP.

1. Introducción

Como es analizado habitualmente, el proceso autoritario que vivió la Argentina con la dictadura militar de 1976-1983, autodenominado «proceso

¹ Quiero agradecer a algunas personas que han colaborado con este trabajo. A José «Maco» Tamarit que aportó sus recuerdos, los muy buenos y los muy amargos; a Martín Legarralde que realizó la entrevista con Julia Silber (fallecida); a la atenta y sugerente lectura de Carolina Kaufmann y a los compañeros graduados de la UNLP, que aportaron muchísimos recuerdos cotidianos de épocas difíciles, en particular a Viviana Seoane.

de reorganización nacional» (en adelante P.R.N.) fue el más cruento de la historia argentina. Esa dictadura fue un punto de inflexión en muchas dimensiones de lo social: fue el momento en que el terrorismo de estado adquirió su máxima expresión luego de diversas experiencias en las que se había instalado el uso ilegítimo de la fuerza estatal, fue también una expresión extrema de la violencia política, la clausura de una enorme cantidad de movimientos, fenómenos y expresiones sociales de diversa índole. Esta caracterización como punto de inflexión es también muy clara en el ámbito educacional. En ese sentido, se observó una profunda transformación en el discurso que sostuvo a las instituciones educativas durante la intervención dictatorial, por eso partiremos de entender a la dictadura como una dislocación del sistema de significaciones previas (Southwell, 2002). Desde ese punto de partida, el propósito de este capítulo será explorar brevemente el campo pedagógico universitario platense previo a la dictadura militar, y luego avanzaremos en el análisis de los aspectos de la formación de pedagogos sobre los que intervino el régimen en la U.N.L.P. para dismantelar esas expresiones pedagógicas del '70. De este modo, nos situaremos en un lugar de interpretación que lea las políticas impulsadas en el período previo y durante el P.R.N. en diálogo con las tradiciones en esa histórica carrera de ciencias de la educación; es decir, pondremos énfasis en el modo en que los debates previos a la dictadura, y las prescripciones del régimen y su política de prohibición fue actuada en esa institución particular a la luz de su historia y su dinámica institucional. Para ello hemos analizado lo que la pedagogía universitaria dice sobre sí misma en sus textos, es decir la construcción discursiva que se presenta en los currículos, los programas docentes, las publicaciones universitarias, y otros documentos de trabajo.

Nos detendremos brevemente en una caracterización de la dictadura, para luego analizar qué cosas fueron las que el régimen intentó desactivar.

2. Políticas de prohibición y orden con olvido²

Un punto de partida para el análisis es la situación de crisis hegemónica de esa época, es decir, la crisis de gobernabilidad que había comenzado en los años previos a 1976³. La legitimidad del régimen militar emergió

² Este apartado se basa en mi investigación doctoral realizada entre 1998 y 2001 en Inglaterra, por eso el sistema de citas muestran una predominancia de la producción de la década del 90 situada en las redes de producción anglosajona.

³ Como resultado de la caótica situación en el país, las referencias colectivas y las identidades habían sido menoscabadas y las imágenes de horizontes futuros, erosionados. El

del funcionamiento particular del sistema político Argentino, en el que las fuerzas armadas fueron el principal elemento disponible en el tejido político del poder⁴. El discurso militar de «un nuevo orden» fue entonces adoptado como una alternativa creíble para la crisis generalizada, un discurso defensor de la comunidad y garante de la sobrevivencia, que se presentaba a sí mismo como un evento fundacional, ofreciendo un principio de inteligibilidad para la dislocación de viejas formas de representación. El régimen respondió a la crisis orgánica con la cultura del miedo (Corradi, Fagen & Garreton, 1992). Así, el régimen se apropió del poder constitucional, invocando una situación de emergencia y cuyo propósito era el de alcanzar «un nuevo orden».

Los principales ejes de política del P.R.N. fueron orientados a la desarticulación de las funciones intervencionistas del Estado para imponer un concepción más liberal y el retorno de tradicionales formas de organización social, anteriores al modelo de Estado de Bienestar. Allí, el Estado comenzó el abandono de su rol intervencionista (restringiéndose al control ideológico) y de garante del bienestar para la población (Quiroga, 1994). Diversos análisis marcan que el proyecto del P.R.N. no fue una estrategia de elaboración coherente, sino el efecto de poder resultante de un proceso social reactivo. Existió un intento de homogeneizar la sociedad en circunstancias favorables a la unificación de intereses sectoriales (Villareal, 1987).

La «guerra contra la subversión» se convirtió en la verdadera fundación de la organización del P.R.N. como una sociedad cerrada bajo la amenaza de su enemigo (Zac, 1995). Sin embargo, en la situación descrita, no sólo la corporación militar, sino también muchos sectores de la sociedad formaron parte. En cierto modo, la Argentina de esos días se convirtió en una sociedad donde buena parte de ella se «patrullaba a sí misma» y, de ese modo, la cultura autoritaria infiltró todos los elementos de la vida cotidiana. En ese sentido, hubo grupos que aceptaron la alternativa «mágica» de orden que el régimen propuso y, así, en la confluencia de estos aspectos con el miedo, existió no sólo un gobierno despótico, sino también una sociedad autoritaria (O'Donnell, 1984). En este sentido, el proyecto de re-socialización funcionó como una cortina de miedo fomentando la obediencia y el silencio.

país, también tenía una importante crisis económica junto con la imposibilidad política de dar un ordenamiento a la sociedad, y en esas condiciones, el Estado fue incapaz de evitar la profunda vivencia de la disolución social.

⁴ Marcelo Cavarozzi (1992) ha planteado que el poder político fue ocupado por el poder militar e importantes sectores financieros; el sindicalismo perdió la influencia que habían tenido en el gobierno anterior (el tercer gobierno peronista), aunque, una parte del sindicalismo hizo un acuerdo con el régimen militar.

Lilian Zac (1995) argumenta que la difusión del miedo estuvo orientada a generar vigilancia policíaca y disuadir a los sujetos de cualquier cosa que no fuera la «conducta correcta» (silencio y obediencia). Juan Corradi (1992) sostiene que una «inercia del miedo» fue una paradójica forma de acción que permite entender por qué la gente participó en el mantenimiento de las condiciones de su propia opresión. La ambigüedad dada por el silencio representó un terreno de condena y sospecha, al mismo tiempo, en diferentes combinaciones y diferentes lugares.

La metáfora de la «sociedad enferma» (Delich, 1983), la fantasía de restitución de una «grandeza original» y «valores esenciales»⁵, fueron elementos notorios del escenario dictatorial. Con el propósito de reprimir a la «sociedad enferma», el Estado accionó a través de dos expresiones: una dimensión clandestina y terrorista, practicando una represión sin personas responsables visibles; la otra, una dimensión pública apoyada por un orden jurídico impuesto por el régimen mismo (Delich, 1986). Esta notoria contradicción entre la legalidad e ilegalidad fue evidente a lo largo de todo el período y estaba aún con vida cuando terminó el régimen militar⁶. Las fuerzas armadas se autoposicionaron en un rol de exterioridad a la sociedad, como arribando desde afuera, desde una apariencia extra-política de «servir y salvar al país». Este modo de proceder implicó un desvanecimiento de una verdadera distinción entre guerra y ley. Esta percepción dio mayor fuerza a la producción de ciertas «acciones ejemplificadoras» tal como el secuestro de dirigentes y delegados, o la ejecución de personas en las calles. Zac señala que esta estrategia de terror omnipresente se evidenció también en diversas áreas de la vida social: establecimientos educacionales, eventos policiales y también otros aspectos de la vida social como partidos de fútbol.

El orden se convirtió en una idea organizadora, fundamentalmente para aquellos que participaron activa o pasivamente del régimen; así, la oposición

⁵ Por ejemplo, el Ministro de Educación Juan Llerena Amadeo, planteaba en un discurso que uno de los propósitos del P.R.N. fue la restitución de los valores esenciales que eran el principio fundamental y la conducción integral del Estado, «...enfaticando el sentido de moralidad, idoneidad y eficiencia imprescindible para reconstruir el contenido y la imagen de la Nación». También estableció la necesidad de hacer evidentes ‘la vigencia de valores sustentados por nuestra nacionalidad’ e ‘impulsar un nuevo ciclo de desarrollo integral, político, social, económico, sustentado en los dos pilares inmovibles de nuestra nacionalidad: la concepción cristiana de la vida y las tradiciones de nuestra cultura» (Discurso del Ministro Llerena Amadeo. 27/8/80).

⁶ Tal como ha sido analizado por Zac (1995), el P.R.N. fue inicialmente un intento de refundar una Argentina y construyó nuevas reglas, nuevas identidades y nuevas interpretaciones de la historia.

orden-caos prevaleció en las definiciones ideológicas del comienzo de la intervención autoritaria. Zac (1995) ha mostrado que este nuevo universo discursivo fue construido alrededor de algunas lógicas, principalmente: seguridad, ley y mercado. Orden-como-seguridad fue la interpretación predominante; la «guerra» misma constituyó el principio de lectura de una relativa totalidad. Esto generó, en cada terreno, diversas matrices de identificación, subjectividades y jerarquías. El orden ocupó un rol articulador en todas las propuestas educacionales, así como para otras dimensiones sociales; el re-establecimiento de un «orden perdido» fue la principal idea del discurso educacional del régimen. Los autores de éste fueron no sólo militares, sino también intelectuales civiles pertenecientes al terreno educacional.

Durante el período de 1976-1982, la educación fue un área de gobierno muy inestable, y esta inestabilidad tuvo una clara influencia en los objetivos pedagógicos, que fueron unificados en torno a la pretensión de un orden conservador. Ciertamente, no podemos observar un proyecto educacional estructurado más allá de la idea de la represión de la situación previa. Seis Ministros de educación en seis años dirigieron diferentes políticas⁷. La concepción pedagógica de la intervención militar fue una contradictoria articulación entre valores trascendentes individuales ligados a la impronta del nacionalismo católico y la preocupación acerca del orden. De acuerdo con la interpretación de régimen, la situación hasta 1976 había sido un proceso de desintegración social y crisis espiritual. En este sentido el Ministro Llerena Amadeo expresaba «es necesario desplegar una contrainsurgencia para detener la agresión marxista entre los maestros, intelectuales, medios de comunicación, etc.», así como también que «la educación debe defender los valores tradicionales de la Patria, acechada por la amenaza que sufren la moral y la cultura argentinas»⁸. Asimismo, el documento «Subversión en el ámbito educativo: conozcamos a nuestro enemigo» del Ministerio de Planeamiento (cuyo Ministro era Díaz Bessone), uno de los principales documentos prescriptivos del régimen, enfatizaba: «En nuestro país podemos hablar de guerra, enemigos, subversión, infiltración, todos términos que eran infrecuentes en la historia argentina contemporánea, y, particularmente, en áreas tales como la educación y la cultura; pero esta es

⁷ Ricardo P. Bruera, Juan J. Catalán, Juan Llerena Amadeo y Albano Harguindeguy en una primera etapa; y Carlos Burundarena y Cayetano Licciardo, en la última etapa del régimen.

⁸ Discurso de Ministro Llerena Amadeo en el *Acto de Clausura de la I Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación*, en CFI, CNDIE, Buenos Aires 1980.

una cruda realidad y debemos asumir y confrontarla con crudeza y valentía.» El propósito de reconocer a los «enemigos de la patria» constituyó un elemento para luchar contra «aquellos que amenazan la esencia de nuestra nacionalidad», «los educadores debe ser guardianes de nuestra soberanía ideológica»⁹. Expresiones como ésta fueron incorporadas como parte de los enunciados con que cotidianamente el régimen militar intentó modelar el ámbito educacional¹⁰.

Vinculado con esta búsqueda de mecanismos de control y por el fuerte énfasis en la dimensión individual (que se expresó también en la amplia difusión de la educación personalizada como principal idea pedagógica del régimen), el proyecto educacional militar puso significativo acento en la formación docente, área en la cual se puso un fuerte énfasis a través de las prescripciones formuladas por el régimen¹¹. Los docentes debían ser agentes de reproducción de los principios del P.R.N.; ellos debían actuar como una garantía ideológica para «re-moralizar a la sociedad argentina» (Kaufmann & Doval, 1997).

En suma, el proceso militar significó –tal como han sido analizadas por diversos autores– la nueva instalación de una política educativa elitista, orientada por el «eficientismo» el principio de subsidiariedad del Estado¹², «privatización autoritaria» (Oszlak, 1984), fragmentación y atomización (Gómez Viola, 1984) y la apatía y desconfianza en las instituciones del Estado y el avance y fortalecimiento de la corporación eclesiástica que se transformó en un empresario educativo de gran poder. La certeza acerca de la naturaleza privada del proceso educacional –en tanto problema individual– estaba expandiéndose, reemplazando el estado tradicional como garantía sobre el servicio educacional (Braslavsky, 1989).

La expansión educacional y la movilidad social de las clases más desfavorecidas a través de la educación había sido un importante componente del pacto democrático en América Latina, y Argentina en particular (Torres

⁹ Ministerio de Planeamiento. (1977). *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*. Buenos Aires, pp. 59, 5, 6.

¹⁰ En la Universidad de Buenos Aires, el nuevo decano de la Facultad de Filosofía y Letras, el religioso Sánchez Abelenda, entró con un incienso por los pasillos de la Facultad, para «erradicar los espíritus de Freud, Marx y Piaget». Vásquez S. *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires Informe de Investigación del Proyecto APPEAL/Argentina*, Buenos Aires, 1988.

¹¹ *Memoria sintética de la labor realizada durante el período 1976-1981* presentada por el Ministro de Educación, Juan Llerena Amadeo. 9/3/1981.

¹² Se entiende por política de subsidiariedad del Estado, aquella en la que este debía otorgar sumas (subsidios) a los establecimientos particulares para que cumplieran funciones educativas.

& Puiggrós, 1997). A lo largo de toda la historia educacional argentina, el sistema educacional había sido considerado un proyecto colectivo y una responsabilidad social; este concepto se quebró como resultado de las crisis durante los años 1960's y 1970's y la intervención autoritaria. Podría decirse en pocas palabras que el P.R.N., desmontó las tradicionales articulaciones entre educación y desarrollo.

En el caso particular de la formación de pedagogos en la Universidad nacional de La Plata, ¿qué es lo que era necesario reprimir y que no –desde el punto de vista del régimen– en la U.N.L.P.?

3. El espacio pedagógico platense en los años de 1970s

Durante la modernización desarrollista de la segunda mitad del siglo XX, hubo una expansión de los sistemas de educación formal, así como una explosión de la demanda generalizada, que repercutió en la transformación de todos los niveles educativos y «ensanchó» enormemente la oferta. Sin lugar a dudas, las políticas de la región cargaron de sentidos particulares y diversos al significante «modernización». El desarrollismo, luego del importante impacto que había alcanzado el desarrollismo, comenzó a profundizar su dimensión más economicista en desmedro de aquellas más ligadas a la integración social, hacia fines de los '60 y principios del '70¹³. Sin lugar a duda, para Argentina esto estuvo particularmente relacionado con la creciente ola de autoritarismo, arbitrariedad e inestabilidad institucional del período que va de golpe de Estado de 1955 a la dictadura de 1976. De este modo, la intelectualidad argentina entró en diálogo –no sin resistencias ni dificultades– con las vertientes más economicistas del paradigma desarrollista, en un contexto en el cual las características de la hegemonía estadounidense en América, la modalidad de pautar los pasos para el desarrollo, y el dominio de la escena política por parte de los sectores más autoritarios, se anudaron alrededor de un tipo de práctica: la prescripción. Esta práctica ha interpelado históricamente a la pedagogía, más que a ningún otro campo disciplinar.

Dentro del espacio pedagógico se gestaban concepciones diversas y la tensión entre desarrollo y autoritarismo tomó forma pedagógica. Así, se fueron consolidando posiciones antagónicas entre aquellos que habían

¹³ En otro trabajo (Southwell, 1998) hemos explorado la hipótesis de que la psicología experimental positivista tuvo su «relevo» en la psicología experimental conductista de raíz norteamericana, en la UNLP.

compartido elementos del desarrollismo. Sin desconocer la pluralidad de sentidos que habitaban el campo pedagógico por aquellos años, vamos a detenernos en las expresiones que más se vincularon con el desarrollismo: tanto aquellos que entendieron que el desarrollismo pedagógico era un epifenómeno de la economía, y se accedía a él a través de la planificación (a los que hemos llamado tecnocráticos) (Southwell, 1997), como aquellos que se posicionaban en el modo óptimo de desarrollar el espíritu del educando o del sujeto pueblo, y cuya vinculación con el desarrollismo se había dado a través de experiencias transformadoras del estilo de la desarrollada por Paulo Freire, la función reparadora que la educación podía realizar y la teorización desescolarista. Dicho de otro modo, quienes se apropiaban de las prescripciones (fundamentalmente externas) para alcanzar el modelo de desarrollo por un lado; y, por otro, quienes planteaban el análisis a través de la categoría dependencia, y se preocupaban por la inclusión de los distintos sectores sociales y la superación del modelo societal. Sin lugar a dudas, existieron una pluralidad de matices en esta síntesis que estamos presentando, pero desenhebrarla implicaría mucho más espacio del que aquí disponemos¹⁴. Así, en este apartado nos vamos a ocupar de la caracterización de tres tendencias fundamentales que permitirían cartografiar el espacio pedagógico platense en los años 70s: el tecnocratismo, la pedagogía espiritualista vinculada al humanismo, que estableció diálogos con las expresiones del nacionalismo popular y la izquierda nacional, y por último expresiones más radicalizadas, que aun partiendo de perspectivas funcionalistas incorporaban las reflexiones del marxismo y del crítico-reproductivismo. De alguna manera se podría entender para el caso argentino, que las diferentes posiciones pedagógicas del período, tenían como interlocutor principal al desarrollismo, por lo tanto este funcionó como una frontera en referencia a la cual se definían diferentes identidades, tanto dentro como fuera de ella¹⁵.

¹⁴ José Tamarit nos ilustraba el clima de discusión del siguiente modo: «Cirigliano es el primero que, a mi juicio, incorporó elementos del desarrollismo pedagógico. Era nuestro profesor de Filosofía de la Educación y nosotros le discutíamos desde la pedagogía tradicional. Él era 'realista', que era una de las características del desarrollismo, y él nos graficaba partiendo desde la base de las actividades pedagógicas hasta los objetivos. ¿Y quién definía los objetivos?, la sociedad decía él, y nosotros –con esa mezcla de posicionamientos políticos– le decíamos, no, los objetivos de la educación los dan los pedagogos» (Entrevista realizada en agosto de 2002).

¹⁵ Cabe recordar la importancia de entender la incorporación de ciertas corrientes de pensamiento en el contexto particular de la matriz de traducción que tenía el campo intelectual argentino; valga esta aclaración fundamentalmente acerca de que el crítico-reproductivismo en

Una preocupación más, atravesaba los debates de unos y otros en el campo intelectual pedagógico: la tarea, la modalidad y la función que debía cumplir la producción académica en ciencias de la educación. Indudablemente la U.N.L.P. era un sitio propicio para observar estas tensiones que estamos describiendo: un lugar donde debatían Ricardo Nassif, Norberto Fernandez Lamarra, Juan Carlos Tedesco, Américo Ghioldi, Guillermo Savloff, Alfredo Pucciarelli, Berta Perelstein de Braslavsky, José María Lunazzi, entre otros.

1. Formulaciones tecnocráticas

El debate al que estamos haciendo referencia expresaba concepciones epistemológicas diferentes. El pensamiento tecnocrático-desarrollista sincretizó cuestiones psicológicas y tecnológicas de manera particular, proponiendo nuevas políticas culturales. La fundamentación psicopedagógica desplazó la antigua argumentación filosófica de la labor docente por un mayor énfasis en la justificación instrumental y de un inapelable carácter «científico»¹⁶. Ello generó el conocido proceso de difusión de «enlatados educativos» y dispositivos de aprendizaje «bajo condiciones controladas». Una tendencia de estas características tuvo especial impacto en la formación de pedagogos en La Plata, ya que la matriz fundacional de esa Universidad y esa Facultad estuvieron estrechamente ligados al desarrollo de la psicología experimental positivista¹⁷.

Así se expresaba en el documento curricular de 1970, la presencia de la pedagogía tecnocratista:

Fundamentos del nuevo Plan de Estudios: (existe) la necesidad de modificar la tendencia actual de la carrera que pone énfasis en la formación de profesores en Ciencias de la Educación por la de especialistas para el desempeño de funciones técnicas y académicas que requiere la reforma y

el escenario mundial, no tenía como interlocutor fundamental al desarrollismo, sin embargo, sí fue de este modo en el caso argentino.

¹⁶ «Empieza a tener influencia el tecnicismo pedagógico, en el plan (de estudios de 19)'70, se establecen materias como administración de la educación, y orientaciones como la de planificación y administración...hubo una apertura por un lado al tecnicismo y por otro lado también a nuevos temas que empezaban a aparecer a nivel internacional como 'dinámica de grupos', 'educación permanente', la influencia de los organismos internacionales, tipo UNESCO, el problema del analfabetismo, campañas de alfabetización, etc.» (Entrevista a Julia Silber, quien fuera graduada reciente y docente en la etapa que estamos describiendo, 2000).

¹⁷ Nos hemos explayado (Southwell, 1997) en extenso sobre este punto planteando como este origen tuvo una enorme influencia en la presencia de ciertas expresiones de la psicología a lo largo de toda la historia de la carrera.

modernización del sistema educativo argentino; para ello se considera más adecuada la utilización de Licenciados en Ciencias de la Educación, ya que favorece la mayor percepción interna y externa de este nuevo enfoque¹⁸.

Esa propuesta curricular incorporaba a la planificación de la educación como un importante eje de la formación (ver anexo con el detalle de los planes de estudios del período que estamos analizando).

Una persona que implicó una ruptura en la carrera fue (Norberto) Fernández Lamarra, cuando en el año '70 aparece con el tema de la vinculación universidad – empresas. Para nosotros era una mala palabra. Tan mala palabra que en ese momento se produce un agrupamiento de los tres claustros, estudiantes, graduados y profesores contra esa propuesta¹⁹.

José Tamarit nos agrega la información acerca de esa situación:

Fernández Lamarra había integrado el equipo técnico del Ministro Pérez Guilhou junto con G. Cirigliano, A. Salonia y E. Mignone, entre otros, durante el gobierno de Onganía. Ellos habían armado la propuesta de reforma de Pérez Guilhou, y reivindicaban a Saavedra Lamas como el antecedente de la reforma que ellos proponían. La reforma finalmente fracasó y en la Facultad de Humanidades hubo una enorme movilización en contra de ella. En ese contexto, los estudiantes pidieron una cátedra paralela porque no querían cursar con F. Lamarra, y nosotros la armamos. Además los estudiantes le hicieron a Lamarra una especie de 'juicio académico estudiantil'. Por eso, el surgimiento de la cátedra paralela fue más político que académico, por su colaboración con la dictadura de Onganía²⁰.

De este modo, dentro de las discusiones curriculares platenses se instalaba fuertemente una pedagogía funcional al economicismo desarrollista, así como un posicionamiento, por ejemplo vinculado a la psicopedagogía con base en la psicología norteamericana, y propuestas del estilo de la máquina de enseñar. Esta propuesta recibió la adhesión de distintas posiciones, hijas del desarrollismo.

El *funcionalismo*, como concepción sociológica en la base de las corrientes desarrollistas y tecnocráticas, se estructuró fundamentalmente alrededor de las ideas de progreso, el crecimiento sin límites, la posibilidad de creación de una ingeniería social (Horowitz, 1992). Vinculado a esa concepción, el

¹⁸ Plan de Estudios de 1970, aprobado por el Sr. Presidente de la Universidad, en uso de atribuciones conferidas por artículo 172 del Estatuto, el 17 de octubre de 1969.

¹⁹ Entrevista con J. Silber.

²⁰ Entrevista con J. Tamarit.

desarrollismo construyó sus formulaciones alrededor de las ideas de cambio, progreso, movilidad social. Apoyado en la fe en el desarrollo y el crecimiento sin límites, conservó una dimensión teleológica acerca de la actividad social, en general, y educativa en particular. En ese marco, el desarrollo estuvo compuesto de un fuerte sentido de integralidad, el planeamiento quedaba justificado como herramienta indispensable para el desarrollo. El *tecnocratismo* se centró en un sentido de desarrollo, movilidad y cambio más restringidos, posicionado en el control a través de la planificación, que operaba a través de diagnósticos altamente estandarizados y la propuesta de soluciones técnicas como garantía de transformación. De esta manera lo caracterizó Norberto Fernández Lamarra:

...éramos bastante tecnocráticos, creíamos que con la técnica se iban a producir los cambios. No teníamos una ideología desarrollista pero si una gran fe en lo tecnocrático". "...el enfoque de CONADE no era típicamente desarrollista porque nosotros no lo éramos... pensábamos la planificación como denuncia social²¹.

En esta perspectiva, las categorías progreso y desarrollo perdieron el lugar de centralidad que habían ocupado en el pensamiento desarrollista y, en su lugar, el planeamiento, la programación y el control para la eficiencia pretendían postularse en contraposición con un discurso altamente ideologizado.

2. Ciencias de la educación y Universidad del Pueblo

En los primeros años de la década del '70 existió también un importante movimiento relacionado con la revisión del campo pedagógico, que se expresó en evaluaciones, revisiones, y recomendaciones sobre la formación universitaria en ciencias de la educación. Se produjeron una serie de encuentros que tuvieron este tema como eje central y produjeron una serie de documentos de discusión referidos a este problema. A continuación, nos referiremos sucintamente a tres de estos textos, que ponen a la U.N.L.P. en el contexto de diálogo con otras universidades.

El documento elaborado por la Universidad Nacional de Tucumán en 1973 (Gramajo & Yapur, 1974) «Lineamientos para un replanteo de la

²¹ Entrevista a Norberto Fernández Lamarra en el marco del Seminario *Problemas Metodológicos de la Investigación Histórica*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1995.

estructura, objetivos y funciones del departamento y la carrera de ciencias de la educación» formulaba un análisis que partía de la explicitación de la situación de subdesarrollo y dependencia en la que se encontraba el país, y expresa detalladamente las categorías de análisis de las teorías de la reproducción, en el ámbito educacional. La expresión del aparato escolar como mecanismo de reproducción ampliada de la ideología dominante y como instrumento de selección y reproducción continua del sistema. Vinculado con ello, planteaba la necesidad de fortalecer la dimensión pedagógica de la Reconstrucción Nacional como paso previo a la constitución del socialismo nacional. En este marco, se hacía necesario un reordenamiento y transformación de la producción y distribución de la cultura. Acerca de la formación en ciencias de la educación, cuestionaba su estructura y funcionamiento por desvincularse de la «realidad educacional» y responder a la «estructura capitalista dependiente»; por ello sostenía la necesidad de «reelaboración del discurso pedagógico». Todo el documento se encontraba poblado de la racionalidad iluminista, con elementos de un optimismo pedagógico y fuertes referencias espirituales. Poseía una visión esencialista, casi «topológica» de lo popular, se planteaba la necesidad de hablar «desde» el pueblo, como un lugar esencial que definía per se la pertinencia a una problemática del pueblo. Esto era también un punto de articulación muy fuerte con el espiritualismo pedagógico. El pueblo era entendido como un agente «natural»²². Sin embargo, luego de los diagnósticos críticos, al avanzar

²² El enunciado del «Espíritu del pueblo», encarnaba una idea de la trascendencia, que remitía a la reincorporación de ciertos elementos preexistentes de la identidad nacional. Estas concepciones esencialistas de la voz del pueblo, eran retomados de las elaboraciones que venía desarrollando algunos intelectuales ligados al peronismo desde la década de 1950, en vinculación con el espiritualismo laico. El proyecto que estaba siendo enunciado era el de expandir una idea pedagógica diferente a la de la «oligarquía». En ocasiones, al interior del discurso del nacionalismo popular la matriz de análisis social seguía siendo aquella que dividía a la sociedad en civilización o barbarie, sólo que se invertía la carga valorativa dada a los polos de esa antinomia, y era el otro extremo de la dicotomía el que se naturalizaba como expresión esencial de valores auténticos. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe han caracterizado lo que denomina *populismo* como un discurso cuya importancia está en sus articulaciones, más que en su contenido. Esta lógica de análisis busca explicar por qué cuando ciertos términos son el objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad, éstos van a tender a ser significantes vacíos por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos, no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. De ese modo, existen términos cuya significación no es fija porque están constantemente sometidos a una pluralidad de articulaciones hegemónicas, que los van vaciando de sentido. En el caso de la vacuidad de los términos políticos populistas, es justamente esa vacuidad lo que explica su influencia en la vida política. Mientras que si los términos fueran muy fijos —es decir que no habría ninguna lucha alrededor de ellos— carecerían de toda influencia social (Laclau & Mouffe, 1987).

sobre lo que constituye una propuesta de plan de estudios, la selección de áreas temáticas respondía a la misma racionalidad que presentaban –hasta ese momento– los planes de formación, estableciendo una división temática que no modificaba el recorrido de formación que ya poseía. Por otro lado, tal como se ve en el documento citado, el proyecto ya estaba definido «desde antes», era algo ya dado y preexistente: era cristiano y humanista.

En el segundo documento *El campo de la educación en la Universidad del pueblo*²³, de la Universidad Nacional de Cuyo, se destacaba una apelación a la Universidad como parte de un proceso de liberación nacional, una definición de la cultura como realidad dinámica, que debía tener su seno en el pueblo. Realizaba una permanente referencia a «la realidad» como lugar esencial, como fuente y destino del saber a enseñar. Asimismo pareció apoyarse en la antropología filosófica que puso en escena el espiritualismo, afirmando que el educador era *fundamentalmente* «un sujeto que se comunica con otros sujetos»²⁴.

Asimismo, esta particular configuración significativa permitía articular el tercermundismo, propio de la época analizada, a la «cuestión nacional» argentina. Adriana Puiggrós ha caracterizado, el discurso peronista de izquierda como un complejo que «...contenía teología de la liberación, teorías sobre lo nacional popular y social cristianismo. Pero no había resuelto la cuestión del laicismo y abría un espectro de definiciones sobre el significante democracia» (Puiggrós, 1997, p. 83).

Así, las expresiones pedagógicas de las primeras décadas del '70, estuvieron preocupados por desarrollar un sistema educativo inclusivo. Para algunos en una vertiente humanista y reformista, para otros en una vertiente más ligada a las tradiciones nacionalistas. A nadie se escapaba la serie de disfuncionalidades que el sistema presentaba, y para buena parte de los pedagogos de la época, una posibilidad de reconstrucción posible estaba basada por la idea de la trascendencia que tanto había encarnado el debate educativo de los cincuenta años anteriores.

²³ «...Todo esto nos lleva a afirmar la siguiente conclusión fundamental: todo especialista en educación lo será realmente en la medida que sea primeramente educador. [...] la función del educador es una sola en esencia, por lo que todos los que se inician en la carrera docente tendrán los mismos derechos...» (Salomone & Salomone, 1974, pp. 48 y ss).

²⁴ El uso de la categoría de sujeto como reemplazo de la casi literal de la noción de persona, muestra que su lugar de enunciación era espiritualista y que, aunque el psicoanálisis había alcanzado ya cierta difusión, la categoría de sujeto utilizada era aún perteneciente al espiritualismo.

En un tercer documento, mucho más moderado en sus posiciones y en su adhesión al tercer gobierno peronista, el Grupo de Trabajo del Departamento de Ciencias de la Educación de la U.N.L.P. conformado por los docentes Agudo de Córscico M.C., Compagnucci E., Filipponi E., Gurini S. Guzner G., Malis G., Nassif R., Perelstein de Braslavsky B., Silber J., Tedesco J.C. y Pena de Lezcano M, elaboraron las «Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación» (Agudo de Córscico et al. ,1974, Nº 11, pp. 55 a 58). El documento reflejaba las dificultades para alcanzar consensos; en él se formulaban afirmaciones y diagnósticos sumamente heterogéneos, con la expresión de postulados muy distintos y hasta contradictorios. También se referenciaba en lo que denominaba un proceso de liberación nacional, y ese era un factor político que –junto al desarrollo alcanzado por las disciplinas científicas– hacían necesario el impulso de una reforma en el campo de las ciencias de la educación.

Se reclamaba que se había producido un «...descenso del nivel científico de las carreras universitarias de ciencias de la educación» ligado a la «...carencia de un desenvolvimiento teórico riguroso de las disciplinas pedagógicas» a lo que entendía como causa de la instalación de tendencias «...cientificistas y tecnocráticas». Es así como llegaba a plantear la necesidad de una teoría pedagógica centrada en la liberación del hombre argentino, de «todo tipo de explotación». Propugnaba el desarrollo de la capacidad científica «...integra[da] en una praxis revolucionaria, inmersa en la realidad y alimentada por los intereses populares y nacionales» (Agudo de Córscico et al, 1974, Nº 12, 42 a 48). Además, en ese número se cuestionaba el «metodologicismo» y su pretendida neutralidad, en franca disidencia con la orientación que estaba privilegiando la U.N.L.P. Así, realizaba constantes referencias a la necesidad de contextualizar las prácticas pedagógicas en el proyecto general de país. Asimismo, planteaba que los educadores necesitan una formación que combinara una «clara conciencia crítica, de una toma de posición frente a una sociedad clasista que hace clasista a la escuela, [con] un profundo conocimiento psicológico...».

Como lo hemos expuesto en otro trabajo, el espiritualismo y el funcionalismo tecnocrático coexistían en el imaginario pedagógico de la época en una profunda imbricación (Southwell, 1997). Desde la visión funcionalista siempre se intentó captar a los diversos discursos pedagógicos populares y convertirlos a formas y contenidos universales. Tal vez era parte del recorrido necesario para permear otros discursos de mucha más persistencia en la historia educacional argentina.

Por otro lado, a diferencia del espiritualismo de las décadas de 1930-'40, en el momento que analizamos en este capítulo, hubo un fuerte hincapié en aspectos metodológicos. No se podía negar ni borrar la irrupción de la psicología conductista, la instrucción programada, la pedagogía por objetivos, la tecnología educativa, aun cuando el acento estuviera puesto en una fundamentación centrada en la trascendencia del «espíritu del pueblo». Las propuestas parecían expresar una disociación positivista: en el conjunto de sus fundamentos, sus propósitos y sus funciones, expresaba aún los postulados espiritualistas; el paso siguiente era una cuidadosa desagregación de asignaturas o ejes de formación, separados unos de otros, con claras definiciones de sus alcances metodológicos o conceptuales.

La relación entre pedagogía y política fue un estandarte de esos años, contribuyó a generar un clima cultural que –muchas veces– en su entrada a las instituciones, no tuvo una traducción específicamente pedagógica. Pese al esfuerzo, probablemente no llegó a verse que la pretendida transformación económica y política de la sociedad se reflejara directamente propuestas educativas. Era un pensamiento de resistencia, de lucha, aunque no llegó a plasmarse en expresiones más masivas hasta 1973, antes de que fueran interrumpidas por el proceso militar. Así lo expresa un testimonio al que hemos tenido acceso:

En los '70s surgió una propuesta de plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación de los tres claustros que era una primera parte, porque no se alcanzó a hacer el plan de estudios propiamente, pero sí los fundamentos, era una especie de plan de transición al socialismo. Conforme al 'idealismo' al 'utopismo' practicante de la época, impulsado por el hecho de pensar que el socialismo estaba a la vuelta de la esquina, es decir, el socialismo se venía, entonces había que preparar un plan. Y esto se daba de bruces con el economicismo (Entrevista con Julia Silber).

La propuesta curricular para la carrera de Ciencias de la Educación de la U.N.L.P., partía de defender el acrecentamiento del poder popular que estaba significando el nuevo gobierno peronista²⁵. A partir de ello, se planteaba como objetivos generales «...la apropiación por parte de las masas de los medios de producción y difusión del conocimiento y la cultura», «... la sustitución [de la cultura que la escuela estaba transmitiendo, por otra] cuyos sujetos [fueran] la Nación y el pueblo», así como la formación de educadores con

²⁵ Proyecto de Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata. La Plata, 1973. Mimeo.

conciencia de su misión política. No dejaba de lado un cuestionamiento de la vinculación que estaba siendo establecida entre educación y economía, por lo que proponía superar conceptos como el de recursos humanos. El curriculum se organizaba mediante la realización de actividades en las orientaciones correspondientes, con un fuerte acento en la inserción en actividades comunitarias o similares, desde el momento inicial del ciclo formativo²⁶.

Las articulaciones propias del campo discursivo universitario en los años '73 y '74 se ligaron de manera desigual y compleja a liberalismos laicos, marxismos y tendencias del nacionalismo popular. Las complejas expresiones político-pedagógicas de la primera mitad de los '70, parecían conformarse alrededor de discusiones entre sectores que llegaban al peronismo desde corrientes laicistas y de izquierda y otros que mantenían importantes lazos con la hegemonía eclesíastica y con la derecha. Aquella clásica concepción que confería un carácter misional a la educación, estaba implícita en los discursos de los sectores juveniles de los movimientos políticos de la época, que se volcaban a tareas pedagógicas barriales, partidarias o sindicales.

En julio o agosto del '74, o tal vez un poco después, mataron al secretario académico de la Universidad, académico, Achen, y también a un secretario gremial de nombre Miguel, en la ruta entre La Plata y Buenos Aires; en el camino, los detuvieron y fusilaron a los dos. Eso generó un enorme conflicto. En ese momento el rector de la Universidad era Agoglia, y el decano de la Facultad de Humanidades era Ricardo Gómez. El asesinato de estas dos personas, generó una especie de pasaje, desde un predominio en la Universidad de la izquierda peronista a un peronismo de derecha. Ello coincidió con el cambio de Ministro de Educación, y allí comenzó la gestión Ivanisevich. Hacia los últimos meses del '74 el predominio de las AAA era muy claro. El drama para todos nosotros comenzaba allí, previo al Golpe militar del '76 (Entrevista a Julia Silber).

El testimonio antes citado muestra como ya los años de 1974 a 1976 fueron momentos de difícil tránsito para los docentes de la U.N.L.P. En 1974, tras la muerte de Perón se inició la gestión educacional de Oscar Ivanisevich, con el consecuente crecimiento de la derecha más intolerante. Gran parte de los profesores de la carrera se vieron afectados por una resolución general de la intervención de la Universidad que dejaba cesantes a los profesores

²⁶ A partir de esos enunciados proponía una organización donde se preveía un conjunto de carreras orientadas a prácticas educativas más específicas (magisterio universitario en educación de adultos, magisterio universitario en educación preescolar, primaria, asistente social educacional, asistente psicopedagógico, auxiliar práctico en alguna de las orientaciones, además de la tradicional carrera de profesor en ciencias de la educación, entre otras).

interinos; así, se produjo una cesantía masiva a fines 1974 (Finocchio, 2001, pp. 45, 128). Luego, se hicieron re-contrataciones selectivas²⁷.

Complejo trabajo el de diseñar propuestas pedagógicas altamente inclusivas, de largo alcance y de transformación en medio de un debate político que enfrentaba la opción pedagógica del cristianismo revolucionario, el liberalismo y conservadurismos religiosos, el nacionalismo popular que a veces asumía aristas filo-facistas, la exacerbación de la tecnología como nuevo horizonte, etc. A partir de allí la irrupción militar de la dictadura militar se afianzaría en el mesianismo católico y la persecución de todas las expresiones del espectro nacionalista popular, revolucionario y liberal democrático.

3. Pedagogía y radicalización política: Guillermo Savloff y el problema de las clases sociales y su educación

Guillermo Savloff fue profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, hasta que fue asesinado por la Triple A, en las afueras de La Plata, en enero de 1976²⁸. Fue docente de Sociología de la Educación (fundamentalmente, aunque también dictó otras asignaturas como el Seminario de Ciencias de la Educación y Metodología de la Investigación Educativa), en el Depto. de Ciencias de la Educación desde 1960; se desempeñó, asimismo, como director de Extensión Universitaria de la U.N.L.P.²⁹. Durante los años 1974 y 1975 su permanencia en la Universidad

²⁷ «A todos los auxiliares nos removieron de los cargos en el '74, a nadie en particular, directamente a todos, hubo directamente una resolución dándonos de baja. Y a los profesores en el '75, uno por uno, fueron sacándolos, más o menos en marzo, abril, mayo, junio, sacaron a Nassif, Braslavsky, Tedesco, en el '75, después hubo otra tanda que fue dejada cesante en el '76» (Entrevista a J. Silber). «Entre el 74 y el 75 nos echaron de la Facultad y algunos fuimos presos» (Entrevista a J. Tamarit).

²⁸ Diario *El Día* de La Plata, 21 de enero de 1976.

²⁹ Savloff fue durante los años 1957 y 1958 asesor del Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, en la Dcción. de Educación y Comunidad y en Asistencia Social Escolar. Fue también director de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires. A partir de 1959 fue contratado por la Universidad Nacional de La Plata para planear la extensión universitaria y organizar el departamento respectivo, donde luego ocupó el cargo de director. También en la carrera de Ciencias de la Educación, Savloff dictó el *Seminario de Ciencias de la Educación* cuya temática era la reforma educativa que estaba desarrollándose en ese momento, en 1970; el año siguiente, la temática seleccionada fue la evolución socioeducativa argentina desde 1880 hasta 1971.

sufrió las arbitrariedades a las que ya hemos hecho referencia, y finalmente fue asesinado en 1976³⁰.

Un análisis de las propuestas elaboradas por Savloff para el dictado de sus materias año a año, da cuenta de un amplio recorrido conceptual, y una apertura a los problemas educativos de la época, así como una recepción de los debates más actualizados y una creciente preocupación por el rol político de la pedagogía. Cada uno de los programas elaborados para cada año da cuenta de recorridos muy distintos. En 1970, la asignatura abordaba perspectivas culturales, sociológicas, económicas y antropológicas, ocupándose de aspectos como la vinculación de la educación con la comunidad, así como los imperativos de la educación en relación al cambio social, el enfoque estructural de la educación y la relación entre la educación y las rebeliones juveniles³¹. En 1971 se profundizaban los aspectos de la relación entre educación y la estructura de clases sociales, la teoría de la dependencia y la temática de lucha de clases. Asimismo, el programa avanzaba en el desarrollo de los lazos entre ideología y educación, a través de la sociología tanto funcionalista como marxista, entre otras³². Esta descripción da cuenta de elementos diversos y sobre los que, retrospectivamente, se podrían hacer valoraciones acerca de la contradicción de unos y otros planteos, por tratarse de una conjunción de la perspectiva sociológica funcionalista junto la profundización de las perspectivas marxistas para el análisis socio-educativo. José Tamarit nos ayuda a entender más profundamente estos recorridos intelectuales:

³⁰ Durante 1975 nombraron al frente de la cátedra de Sociología de la Educación a Elena Makaruk, una persona que años después fue denunciada por haber estado involucrada en el apresamiento de los jóvenes que fueron las víctimas del suceso conocido como «la noche de los lápices» (Seoane & Ruiz Nuñez, 1987); también la cátedra fue encomendada a Atilio Gamarro, quien se desempeñaba en la facultad como docente de Griego. (Resoluciones de la FHyCE 523/75 y 726/75). Durante 1976, la cátedra estuvo temporariamente a cargo de Lydia R. Gayone (Resol. 650/76) y finalmente fue designada para ese lugar Martha S. Actis de Caporale, en la que se desempeñó hasta 1984.

³¹ Para ello, se proponía un complejo armado bibliográfico que incluía desde perspectivas antropológicas de Malinowsky, Linton y Mead, hasta aportes de actualizaciones en sociología crítica y ciencia política de mano de Horowitz, Berger y Luckmann, Manacorda, Vasconi, etc. Por otro lado, la temática de «Educación y sistema de clases» se estudiaba con la bibliografía de Eichelbaun de Babini, De Imaz, y Germani. UNLP, Depto. de Ciencias de la Educación, Programa de la asignatura Sociología de la Educación, Prof. Guillermo Savloff, 1970.

³² Se trabajaba sobre textos de Marx, Gramsci, Althusser, Cardoso y Faletto, Parsons, Freire, Milcíades Peña, Dewey, Aníbal Ponce, entre otros. UNLP, Depto. de Ciencias de la Educación, Programa de la asignatura *Sociología de la Educación*, Prof. Guillermo Savloff, 1971.

Todos éramos bastante funcionalistas, aunque suene raro decirlo hoy, pero esa era la sociología de la época; trabajábamos en esa mezcla de elementos funcionalistas junto con a teoría de la dependencia y cuestiones vinculadas al marxismo, al materialismo histórico. El gran cambio se da cuando nos empiezan a llegar los materiales de Althusser, Rosana Rosanda, etc. También leíamos a Aníbal Ponce. La mayor parte de mis compañeros eran militantes de la Federación Juvenil Comunista, y con ellos seguíamos vinculados al funcionalismo y la lectura de Ponce...Y seguíamos con la escuela nueva, para nosotros la escuela nueva había sido un gran descubrimiento³³.

Asimismo, Savloff mantenía fuertes vínculos con el trabajo desarrollado por la asignatura Política y Legislación Educacional (cuyo responsable era Américo Ghioldi desde 1955) y posteriormente, con la asignatura Historia de la Educación Argentina (cuyo responsable era Juan Carlos Tedesco, desde 1970). Esta conjunción de pensamiento nos hace retornar a una afirmación anterior en este trabajo, acerca de que el desarrollismo era la referencia a partir de la cual se conformaban las identidades pedagógicas de la época. Tanto la noción de «pedagogía constitucional» que encarnaba Américo Ghioldi como representante del partido socialista, como el punto de mira funcionalista de un pedagogo radicalizado como Savloff, nos remiten nuevamente a aquella idea³⁴.

Resulta significativo para la caracterización que venimos haciendo, la referencia a los propósitos que se planteaba en su plan de cátedra:

Se demandará del alumno una actitud no infantil, no escolar, no receptiva-repetitiva, no limitada a la mera obligación de cursar y aprobar una materia

³³ Entrevista con J. Tamarit. En este sentido, es interesante reconstruir como los intelectuales preocupados por los terrenos pedagógicos y pertenecientes a los partidos comunista y socialista, valoraban enormemente a la escuela nueva, y como sus análisis la emparentaba con la educación soviética. En ese sentido, la ciudad de La Plata, es también un sitio interesante para indagar la presencia del escolanovismo en clave rioplatense, partiendo desde la presencia de Ernesto Nelson al frente del Colegio Nacional a principios de siglo y más adelante, la influencia de las mujeres socialistas en la creación de jardines de infantes en la ciudad.

³⁴ Con referencia a la presencia educacional de las expresiones socialistas y comunistas, Caruso (1997, p. 103) afirma: «las corrientes tradicionales logran articular cuerpos teóricos sólidos para algunas características del campo pedagógico. Sin embargo, tal recorrido se acompaña por una sensible disminución de su presencia política, de su impacto en la producción de la política juvenil y de su capacidad para presentarse como formaciones renovadoras. En este sentido, algunas formaciones conceptuales de estos izquierdistas se consagrarán en el campo pedagógico –como en el caso de la pedagogía especial y la alfabetización inicial en Berta Braslavsky o la política educativa en Ghioldi– en el momento en que la formación cultural argentina produce formaciones radicalizadas que caracterizan a estas presencias de tradicionales, conformistas o funcionales a la esfera política que debía ser radicalmente transformada».

más del programa. (...) El último supuesto, finalmente, es que el futuro especialista en Ciencias de la Educación no puede evadir, sin pasar por alto una responsabilidad irrenunciable, el asumir una posición comprometida con la realidad nacional, en este caso en su faz socio-educativa (...) En este sentido, la cátedra no efectúa imposición alguna; su cometido será el de presentar al alumno las distintas modalidades interpretativas, sin pretensión de unanimidad. Esto no sugiere que la cátedra sea neutral, ya que tal neutralidad no existe, de hecho, nunca en la tarea intelectual y docente. Precisamente, por el hecho que la sociología de la educación hace evidente, que los sistemas educativos sirven a la reproducción de sistemas sociales determinados, no somos neutrales al pronunciarnos sobre la política educativa, que se estructura como instrumento del imperialismo, de la dependencia cultural y la explotación de clases. Ni el compromiso de valorar y defender toda realización educativa que contribuya al proceso de liberación nacional y social³⁵.

La propuesta de 1973, avanzaba en la dirección de profundizar los aspectos vinculados al materialismo histórico, «el principio de la contradicción» y la educación como aparato ideológico.³⁶ La selección temática profundizaba elementos conceptuales que venían trabajándose anteriormente a través de unidades temáticas cuyos temas centrales eran: «el nuevo carácter de la dependencia bajo el capitalismo monopólico con centro en EE.UU», «la política cultural y educacional norteamericana para América Latina. Organismos nacionales e internacionales», «Ciencia y dependencia», «Dependencia y cultura de masas. Los medios de comunicación colectiva y su papel político en la estrategia del imperio».³⁷ La propuesta de 1974, incorporaba más explícitamente la perspectiva psicoanalítica (a través de lecturas de Freud y Fromm), profundizaba aspectos de análisis culturalista y ponía un especial énfasis en el fenómeno de los medios masivos de comunicación y sus efectos, para el estudio de la educación³⁸.

En tanto que intelectual radicalizado, Savloff no sólo dio gran énfasis a las corrientes critico-reproductivistas, sino que se preocupaba por la vinculación

³⁵ Contenidos y Objetivos, *Programa de la asignatura Sociología de la Educación*, Prof. Guillermo Savloff. UNLP, Depto. de Ciencias de la Educación, 1972.

³⁶ Para ello, la cátedra incorporaba lecturas de Mao Tsetung junto con los materiales de Althusser, Gramsci, Fanon, Freire, etc.

³⁷ UNLP, Depto. de Ciencias de la Educación, Programa de la asignatura Sociología de la Educación, Prof. Guillermo Savloff, 1974. Tamarit nos relata: «nuestro grupo (el que dirigía Savloff) fue siguiendo el proceso de radicalización que seguía el país. Se buscaron vínculos con algunas expresiones dentro del Peronismo, líneas de contacto no orgánico-partidarias, pero sí para discutir ciertas cosas».

³⁸ Savloff era también docente de la Escuela Superior de Periodismo de la UNLP.

de la educación y la universidad con la transformación de la estructura desigual de clases. Se ocupaba de desarrollar trabajos de investigación y de extensión en barrios platenses y también en ámbitos rurales; en esas tareas trabajaba con el equipo de docentes de su cátedra y una gran cantidad de alumnos³⁹.

Con Savloff hicimos un trabajo de extensión en Gorina, (una delegación municipal del Gran La Plata). Nos reuníamos en el comedor universitario unas ciento y pico de personas, y salíamos a Gorina. Eran experiencias únicas. Ir a un pueblo a recorrer las casas, indagar sobre el nivel de alfabetización y otros aspectos. Entonces trabajaban los ayudantes y los alumnos y era fantástico. Era un tipo muy especial Savloff (Entrevista a Julia Silber).

En intervenciones como esas, él marcaba su preocupación acerca de las pocas perspectivas educacionales de ciertos sectores sociales, así como la necesidad de intervención sobre fenómenos como ese. De este modo, orientaban tales estudios a partir de categorías sociológicas, tanto la de *clase social* como la de *status*, entre otras (Entrevista a José Tamarit).

De este modo, se consolidó en el campo pedagógico platense la reflexión a partir de los análisis críticos, materialistas y reproductivistas provenientes de la sociología. Pero también, Savloff hacía visible consciente o intuitivamente muchas de las consideraciones ligadas al rapport pedagógico gramsciano, y se convirtió en un intelectual que impulsó el análisis del pensamiento marxista para radicalizar la educación; Savloff también fue –afortunadamente– alguien que accionó permanentemente para transformar y disputar en el terreno del determinismo: «La dictadura intentó cortar de cuajo todo lo referido al estudio de la educación, tanto las problemáticas ligadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto como las temáticas que vinculan la educación con la sociedad, y por lo tanto con la historia de la educación. Básicamente la despolitización de todo» (Entrevista a José Tamarit).

4. La intervención militar de 1976. Psicopedagogización autoritaria y empobrecimiento cultural

Cuando la dictadura se instaló intentó –en primer lugar– controlar la cultura política que se había desbordado, antes que el sistema educativo en sentido estricto, y en esa búsqueda de control de la cultura política, las universidades fueron un objetivo privilegiado. El contenido ideológico de las

³⁹ Uno de los informes que muestra el producto de tales investigaciones puede encontrarse en Savloff *et al.* (1962, pp. 9-26).

directivas del régimen para las universidades, no es simple de ser claramente caracterizado; los puntos de choque entre las fuerzas armadas, que encontraban expresión en las instituciones que tenían a su cargo cada una de ellas, más los diferentes puntos de vista de quienes apoyaban el régimen, así como su propia incapacidad institucional, generaban acciones políticas tan contradictorias y cambiantes, como arbitrarias. El único propósito claramente compartido era el del orden, y su prerequisite, la represión. Así, por ejemplo, aunque las medidas nacionales de política económica tendieran hacia una disciplina alrededor de la racionalidad del mercado y la retracción del Estado intervencionista, en las propuestas educacionales no se reflejaba una concepción que organizara una formación ligada a la competitividad del mercado. Mayormente preocupados por el control del «desborde político», el «re-establecimiento de los valores esenciales de la nacionalidad», y la defensa contra los «enemigos internos y externos», las medidas de política educativa tendieron hacia valores espirituales tradicionales ligados al catolicismo, por un lado, y hacia una orientación tecnocrática, por otro (Kaufmann y Doval, 1997). Ambas orientaciones convivían en una inestable oscilación de propuestas, la segunda empobrecida por el imperativo de la represión, ya que el desarrollismo había perdido ya su fuerza propositiva, aún en su dimensión más economicista. Debido a estos elementos, la política destinada a las universidades tuvo el principal propósito de alcanzar una sociedad disciplinada, dando un nuevo vigor a categorías como orden, jerarquía, autoridad y otros componentes del autoritarismo pedagógico. Las consecuencias más visibles de este discurso fueron la censura bibliográfica, la expulsión de docentes, el control sobre los contenidos de enseñanza, el control de las actividades y de la apariencia externa de los alumnos, etc. En suma, el mejor ambiente educacional fue definido como un clima de respeto, orden y silencio.

El centro de las pretensiones pedagógicas estuvo vinculado a la enunciación de una «pedagogía de los valores», militarización del sistema educacional y filosofía personalista, así como ciertos elementos de tecnocratismo. De acuerdo con Kaufmann, Doval & Fernández (1997), existió una fuerte vinculación entre el personalismo y la corriente pedagógica denominada educación personalizada –que había adquirido impulso en España con Víctor García Hoz como parte de la justificación de la represión franquista– que fue adoptada en la Argentina como la pedagogía oficial del P.R.N. Las autoras destacan que el personalismo se estructuraba sobre determinaciones unívocas: fundamentalmente que el hombre era considerado

prioritariamente como persona portadora de un destino eterno y el concepto de trascendencia como meta final, inspiradas en un contexto de interés predominantemente religioso. Uno de los propósitos de esta pedagogía fue contribuir al desarrollo espiritual a través del «contacto intuitivo» entre docentes y alumnos, propiciando una búsqueda de la «perfección educativa» de la persona. Para ello, García Hoz, argumentaba acerca de la existencia de una realidad superior, independiente y autónoma de la práctica material, entendiendo al conocimiento como una realidad absoluta y universal y sin condicionamientos socio-históricos (Tedesco, 1988). Esta tendencia tuvo una destacada presencia en el caso específico de la U.N.L.P.

En La Plata, como en el resto del país, el P.R.N. tuvo un importante impacto en el sistema escolar y significó la instalación de una política de restricciones. En ese contexto, el deterioro de los estudios académicos, la expulsión de docentes y la censura bibliográfica –entre otras acciones– fueron notables modos de intervención del régimen⁴⁰. Ello se sumó a la desaparición de personas y el asesinato público de ciertas personalidades como modalidad a través de la cual, el régimen buscaba formar un nuevo disciplinamiento. Aunque con anterioridad habían existido diversos gobiernos *de facto* y acciones de represión sobre los movimientos estudiantiles, el impacto de la represión en la vida de las instituciones educacionales cobró dimensiones inusitadas. Si bien nociones de autoridad, orden, jerarquías –entre otras– así como dispositivos arbitrarios y mecanismos de control, habían formado parte tradicionalmente del sistema escolar argentino –fundamentalmente nutrido del normalismo– se trataba ahora de la represión explícita con propósitos de control político e ideológico en la escolaridad y la formación de pedagogos.

La intervención militar de la U.N.L.P., a partir del golpe del '76 estuvo a cargo del capitán de navío Eduardo Luis Saccone. En septiembre del mismo año asumió esa función Guillermo Gallo, quien la desarrolló hasta 1983. La dirección de la carrera de ciencias de la educación durante la intervención militar, estuvo en manos de Dino Guido Parodi (entre 1976 y 1978) y Carolita J. Sierra de Rogati Campos (a partir de agosto del '78)⁴¹, quienes

⁴⁰ Aunque no puede afirmarse que sea la primera vez que esta clase de medidas fueron tomadas en la historia de las universidades argentinas, en el periodo estudiado fueron aplicadas todas ellas y con una violencia inusitada. La intención fundamental era establecer nuevas lógicas institucionales, mas que descalabros puntuales.

⁴¹ Resol. 285/78. Carolita Sierra de Rogati, integraba también la Comisión Asesora de Ciencias de la Educación del CONICET. Esta comisión estaba presidida por el Ministro Pedro Bruera, y la reiteración de nombres en unos y otros lugares muestra como desde las diferentes instituciones se cerraba la trama del campo pedagógico (Kaufmann, 2017, p 148).

fueron seleccionados por su «adecuación» al régimen más que por méritos académicos⁴².

La intervención militar realizó un desmontaje de los procesos de radicalización política de los primeros años de la década del '70. Así lo expresaba a través del Régimen Disciplinario: «Serán sancionados quienes (realicen) actividades ...de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo, agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil y no docente, ... (también) cuando incurra fuera de la universidad en actos que denoten peligrosidad actual o potencial para la seguridad nacional»⁴³. Con esa clase de prácticas, hubo un intento de restablecer brutalmente ciertos rituales que habían decaído, buscando recrear los ritos como punto de condensación de identidades sociales. Tedesco ha afirmado que la burocracia educacional se fortaleció y tendió a adoptar una estrategia defensiva contra intentos innovadores, desde el comienzo del régimen. Este autor afirma que hubo una intención de dar un carácter restrictivo a las credenciales educacionales hacia una nueva estructura jerárquica. En ese contexto, las Universidades Nacionales fueron objeto fundamental de la elitización, restringiendo en ellas las condiciones de acceso y permanencia, cerrando carreras y facultades, etc. Si bien en La Plata se siguió el patrón de otras universidades, cerrando carreras, restringiendo el ingreso, incluyendo aranceles, etc., lo que resulta más evidente fue la propensión de hacer a la universidad más «manejable», más chica, más disciplinada, más predecible. No parece haber habido una preocupación ligada a la excelencia académica, sino a un control ideológico. De hecho, se incorporaron a la docencia muchas personas que se habían formado fuera de la U.N.L.P., en instituciones como la Escuela de Policía Juan Vucetich, la Universidad Católica Argentina.

⁴² La conducción de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación transitó por diferentes autoridades, que asumían diferentes «posiciones de mando». Hasta el 16 de marzo ocupaba esa función el Ing. Luis A. Bonet, quien firmaba como Prof. a cargo de la FHyCE. En mayo, la Facultad pasa a ser dirigida por una comisión cuya finalidad era «reunir antecedentes y efectuar proposiciones a la Intervención», y se componía por Bonet como presidente y Enrique M. Barba y Pedro L. Barcia como miembros. (Libro 1 de resoluciones, 1976). A partir de junio la Facultad pasa a estar dirigida por el Cap. de Fragata, Eduardo H. Pérez Millán, delegado interventor (Libro 2 de resoluciones, 1976). A partir de septiembre del '76, la FHyCE comienza a tener como decano al Dr. Prof. Omar Argemani, Decano (Libro 3 de resoluciones, 1976). En los primeros meses de 1978, la nueva autoridad de la Facultad fue el Prof. Emilio A. Estiú, «a cargo de Despacho de la FHyCE». A partir de mayo del '78, el nuevo Decano fue el Dr. Exequiel C. Ortega (Libro de resoluciones, 1978)

⁴³ Rectorado de la U.N.L.P., Resol. Nº 1487/76.

Mi interpretación es que así como la carrera de Psicología se cerró la carrera de Ciencias de la Educación en esa época fue utilizada como una forma de fortalecimiento ideológico. Eso es lo que a mi me permite explicar que se fortaleciera tanto (esa) carrera durante el Proceso, es decir en la docencia, con personal mediocre pero ideológicamente fiel, y desde el punto de vista de la investigación se promovieran investigaciones, muy descontextuadas, ligadas a la prescripción metodológica y a una didáctica restringida (Entrevista a Julia Silber).

La pretensión de «moralización» de la sociedad impregnó todas las propuestas educativas y estaba estrechamente ligada al control ideológico. Por ejemplo, la Facultad de Humanidades empezó a emplear las siguientes fórmulas para la designación de los docentes: «Dado que (tal persona) acredita idoneidad e integridad moral» o «se deja constancia de la falta de antecedentes» en relación a que las personas involucradas no tenían una posición política contraria al régimen⁴⁴.

Rápidamente dicho, a partir del escaso registro de la información que ha perdurado, se puede concluir que existió una paulatina intensificación de las características represivas del régimen en el período que va de 1976 a 1979. Sin poder establecer cuáles medidas de la política institucional son más represivas que otras, los registros del período muestran características que presentaremos a continuación: se dispone que los jefes de departamento procederán a «formular una calificación de cada profesor basado en: a) el desempeño en la cátedra, b) la metodología de enseñanza, c) la presentación personal y d) la eficiencia general»;⁴⁵ los jefes de departamento deben también solicitar a todos los docentes en ejercicio «curriculos de antecedentes con características de declaración jurada»⁴⁶; queda establecido que «toda reunión de cátedra o comisión deberá realizarse, sin excepción, en dependencias de la Facultad»⁴⁷; se dispone que los jefes de departamento efectúen una «supervisión de las cátedras a los efectos de verificar los siguientes puntos: a) desempeño del Prof. Titular, b) forma en la imparte la cátedra, c) desempeño del resto del personal, d) bibliografía utilizada y e) eficiencia observada»;⁴⁸ en el año '77 y '78 se eligieron abanderados y escolta

⁴⁴ Libro de Resoluciones, 1976 y 1977.

⁴⁵ Resol. N° 869 bis/76.

⁴⁶ Resol. N° 874/76.

⁴⁷ Resol. N° 882/76.

⁴⁸ Resol. N° 871/76.

en la Facultad, tal como suele hacerse en las escuelas⁴⁹. Son éstos, algunos de los ejemplos de medidas adoptadas en la Facultad de Humanidades a partir del inicio del régimen autoritario⁵⁰.

El punto de partida de la mayoría de las propuestas curriculares de ese período fue la caracterización del sistema educacional como un aparato de inculcación ideológica. Paradójicamente, mientras la teorización reproductivista había difundido su diagnóstico sobre el carácter ideológico-conservador de las prácticas pedagógicas, los sectores más conservadores percibían el mismo problema en sentido inverso; lo que era un aparato de dominación para algunas interpretaciones, resultaba una agencia subversiva para otros (Tedesco, 1988). Como una muestra de ello, podemos mencionar que el régimen intentaba modificar el modo en que corrientemente se había desarrollado la teorización pedagógica. Tradicionalmente se habían conformado en las universidades mecanismos de difusión académica del pensamiento pedagógico de cada gobierno o régimen. Sin embargo, durante el P.R.N. se optó por desarrollar ya no los canales de difusión académicos, sino la emisión de comunicados emitidos por «la Superioridad»⁵¹. Esta modalidad difería completamente del hecho de instalar temas o debates a través de la profundización de una línea de pensamiento, sino que parecían resolverse a través de un dictamen centralmente elaborado. En ese accionar existía una abierta competencia del régimen con las universidades, por considerarlas ámbitos de inculcación subversiva y por entender que debía pautarse estrictamente cuáles era las conductas esperables y generar así las prescripciones estrictas para su consecución. Para eso, nada mejor que las decisiones centralizadas del propio régimen.

En este contexto, durante el P.R.N. la Facultad de Humanidades ya no producía publicaciones sobre los diferentes campos disciplinares que en ella se enseñaban. Durante su historia, la Facultad había sido prolífica en diferentes temáticas y tipos de publicaciones. Muchas de ellas, dejaron de salir en los primeros años de la década del '70.

⁴⁹ Resol. Nº 115/78 y 258/79.

⁵⁰ Se dispone un tipo determinado de vestimenta para los actos de colación de grado en la que «queda prohibido el uso de campera, remera y pantalón tipo vaquero (Resol. Nº 788/76). Se deja sin efecto la medida con la cual se había bautizado «Raúl Scalabrini Ortiz» al departamento de Historia (Resol. Nº 96/76).

⁵¹ En mayo del '77 la FHyCE designó a una persona con la responsabilidad de distribuir las comunicaciones recibidas por la Superioridad. (Libro 1 de Resoluciones, 1977).

Con los propósitos que estamos exponiendo, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el Departamento de Ciencias de la Educación, propusieron una reforma del Plan de Estudios. Se elaboró un plan en 1977, y otro en 1978, con algunas diferencias en las asignaturas aunque no en la estructura propuesta; ellos reemplazaban al plan de 1970. Ambos planes estaban conformados por más de 30 asignaturas organizadas en años o ciclos, lo que garantizaba cinco años académicos de duración de los estudios y el título terminal de profesor en Ciencias de la Educación. La existencia de dos planes de estudios con tan poco tiempo entre uno y otro, puede ser leída en términos de la distinción entre las gestiones de los Ministros, entre las cuales se destacan las de Bruera y Llerena Amadeo –ambos durante el período de Videla– porque intentaron proyectos educacionales más acabados que los restantes Ministros. A partir de la caracterización realizada por Tedesco, el proyecto de Bruera para el sistema educativo nacional fue acompañado por una pretensión suya de desarrollar una línea teórica en materia de pensamiento pedagógico, dada la necesidad de reflexionar sobre los fundamentos de la acción pedagógica. Bruera afirmaba «se necesita, decididamente una elaborada fundamentación básica, una clara garantía ideológica para la acción docente». Él buscaba dicha garantía entre los teóricos de la pedagogía institucional y el personalismo (Rogers, Lobrot, Ardoino, etc.) quienes reivindicaban la libertad, la creatividad y la participación. Sobre estas bases, Bruera procuraba «elaborar progresivamente una teoría que otorgue garantía ideológica a la participación en el campo de la sociedad global y en los procesos de la relación educativa.» Pero estas contradicciones internas entre sus formulaciones, se hacían aún más notorias en el ejercicio del poder político del Ministro; el trató de resolver este dilema sosteniendo que el orden y la disciplina eran un prerrequisito para la realización de sus postulados. Impuestos el orden y la disciplina, sería posible definir un modelo educativo que permitiera la libertad y la creatividad. Así, paradójicamente, en los primeros momentos del régimen el proyecto educativo fue conceptualizado en términos libertarios (Tedesco, 1988). En el proyecto de Llerena Amadeo, en cambio, el orden ya no era un requisito para el desarrollo de un modelo creativo y participativo sino un fin en sí mismo. Su preocupación fundamental era limitar el proceso de secularización; por ello su propuesta fue planteada en términos más directamente políticos que estrictamente pedagógicos y apuntaba a instalar la desconfianza en el Estado, la revalorización de la familia y la Iglesia Católica como agentes educacionales, y la postulación de fines y objetivos para la acción pedagógica en términos fundamentalmente

ético-políticos por oposición a los científico-técnicos o económicos. Llerena Amadeo expresaba su preocupación acerca de «la ausencia de fines (que) puede llevar a un tipo de educación que sólo busque la promoción humana en lo científico, lo técnico y lo económico». En su opinión la educación debía «desarrollar capacidades reales de la persona para lograr hábitos y virtudes que les permitan alcanzar conocimientos, contemplar la verdad y obrar el bien», siguiendo un orden basado en la «ley de evolución natural» de la persona (Tedesco, 1988).

Esta distinción entre las propuestas educacionales al interior del régimen, generaron en la U.N.L.P. marcas institucionales en distintas medidas de gestión institucional así como en las propuestas curriculares, en las que hubo una mayor rigidización hacia el año 1978. El plan de ese año, presentaba así su ligazón con la pedagogía personalizada garciahociana:

Siendo la educación una cualidad o accidente, su estructura entitativa esencial determina su adherencia en el ser del hombre como una existencia adquirida. Se manifiesta así en la persona humana portadora de cultura con el atributo de perfeccionamiento en la familia aún como sociedad imperfecta y en el Estado a través de la crianza, la educación y el ejercicio del bien público. La sociedad, como la educación, son realidades adheridas en el ser del hombre. Por lo tanto en la medida en que se perfecciona el hombre, se perfecciona la sociedad. Por lo tanto, entendida la educación como una cualidad adherida en el hombre y admitida su capacidad de perfeccionamiento, la educación implica un proceso de desarrollo perfecto, es decir, de desenvolvimiento vital, de la persona. Concebido pues el hombre como un ser substancial, su capacidad de perfeccionamiento debe ser generadora no sólo de eficiencia interna (perfeccionamiento individual) sino externa (perfeccionamiento social).

En el análisis de los dos planes de estudios mencionados se pueden distinguir las siguientes diferencias. El plan de 1977 conservaba el tratamiento de algunas asignaturas de formación general tales como Introducción a la Historia, Sociología General y Lógica. Asimismo, en el plan 77 existía la posibilidad de elección entre algunas materias optativas, así como una serie de seminarios para diferentes orientaciones entre las cuales optar en el final de la formación. El plan del '78, en cambio, desplazó el tratamiento de ciertos contenidos y legitimó otros: se incorporó la asignatura *pedagogía experimental* que había caracterizado a la pedagogía de la U.N.L.P. en su etapa fundacional positivista (Southwell, 2003). Se reemplazó política educacional por administración de la educación; metodología de la investigación educativa pasó a ser estadística aplicada a la educación y técnicas de exploración

psicopedagógica; se dejaron sin efecto las orientaciones de especialización. En suma, se hicieron una serie de cambios que volvieron más restringida la formación, mediante la quita de todas aquellas asignaturas de formación general (historia general, sociología general, antropología cultural, lógica, etc.). En su reemplazo se aumentaron aquellas materias más específicamente ligadas a la formación técnico-pedagógica. De un plan a otro se acentuaba el cercenamiento, evitando progresivamente la posibilidad de opciones, orientaciones, la posible apertura de los marcos teóricos implicados. Finalmente se consolidó la prescripción curricular de 1978 y esa estuvo vigente hasta el retorno a la democracia.

Los contenidos de ese plan se organizaban según los siguientes ejes:

Formativo-social: Atender al contenido sistemático de las asignaturas manteniendo su límite preciso. Epistemológicos: Atender a la fundamentación lógica y filosófica de las diversas áreas de la profesión docente. Metodológicos: Fundamentar y formar al futuro investigador en la Educación. Técnico-aplicados: Capacitación técnica y aplicada para el dominio de las técnicas didácticas de los diversos niveles y la concreción estadística de sus pruebas y logros.

En estos ejes temáticos es notable lo restringido de los aspectos vinculados a la dimensión social, así como el carácter dogmático del componente epistemológico y la preponderancia de lo referente a metodologías y aplicaciones. Así, el documento curricular implicó una secuenciación de materias conformadas por series de contenidos, con la pretensión de un reflejo inmóvil del orden de un discurso que, producido mediante las reglas del método científico, fuera co-extensivo a la realidad y a la verdad y, por tal razón, inalterable por cualquier práctica. Nuevamente esta construcción conceptual encontraba al saber pedagógico posicionado en una filosofía positivista de las ciencias⁵².

Justamente para la pedagogía tecnocrática, la definición de objetivos era un componente central, que decía mucho acerca del proceso educacional que se ponía en juego; por eso, el análisis de los objetivos propuestos en los documentos hallados, son de relevancia para entender la concepción que nutría la propuesta. La fundamentación del plan también puntualizaba:

⁵² Cabe recordar que la escisión entre producción de conocimientos y docencia ha sido uno de los más tenaces esfuerzos de la didáctica normalizadora. Se trató de transformar el curriculum en un reflejo de campos disciplinarios previamente delimitados, a la vez que reaseguro de su inamovilidad. Los términos de la discusión estaban planteados a priori y era el terreno de un discurso que representaba una continuidad con la concepción restringida de la ciencia social que recorría las expresiones que aquí han sido mencionadas.

El concepto de autonomía personal es el objetivo fundamental de la carrera de Ciencias de la Educación. Ello implicaba «posibilitar que el alumno: Ejercite su capacidad creativa o imaginativa singularmente personal, dentro de un contexto organizado. Reconozca los valores heredados y los vigentes de tal manera que pueda con idoneidad ubicarlos de acuerdo con: a) la configuración social, b) la dignidad humana, c) la libertad, d) la familia, e) la justicia social, f) el bien común, g) el concepto religioso de la vida, h) la igualdad de oportunidades, etc.... Perciba la docencia como simbiosis entre conciencia, estilo personal y ciencia. Adquiera conciencia de innovador visualizando, valorando y seleccionando las fuentes que por inmanencia o por contacto pueden producir cambios en el sistema educativo o alterar las relaciones pedagógicas. Domine los instrumentos metodológicos y técnicos para su ejercicio.... Participe en las actividades que como servicio público debe prestar la carrera dentro y fuera de la Universidad. ... Domine los procedimientos para atender integralmente al niño de 0 a 6 años en estrecha vinculación con el pediatra, asistente social, psicólogo, enfermera, etc. Domine los procedimientos para desempeñar el magisterio primario. Domine los procedimientos para atender los requisitos de las asignaturas de la enseñanza media y terciaria, afines con ciencias de la educación. Domine los procedimientos para atender el proceso de orientación de la enseñanza media y terciaria.

En esta explicitación de propósitos, no se buscaba formar un intelectual que se ocupara integralmente de los procesos educacionales, desde una mirada que se ocupara de los problemas más globales en los cuáles se basaba; por el contrario, se buscaba formar un idóneo en diferentes niveles de la enseñanza a través del manejo de métodos o características específicas por nivel o modalidad. ¿Qué tipo de elaboración pedagógica implicaba este énfasis en las formulaciones técnico-metodológicas? Por un lado, había un esfuerzo en la explicitación de fundamentación psicopedagógica que contrastaba con una reificación de los contenidos. En la didáctica tecnicista no era necesario justificar los contenidos, porque la problemática derivada de la determinación de fines, objetivos e intencionalidades pedagógicas que se encadenaban a definiciones ideológicas no eran motivo de debate, sino que el diseño como herramienta se encargaba de la resolución técnica del problema del aula.⁵³ Esto se vinculaba con un gran esfuerzo nacional e

⁵³ El programa de la asignatura *Pedagogía* del año 1978 (Prof. Martiniano Juanes) consistía en una clasificación de factores contextuales, ciencias auxiliares, acepciones, conceptos, límites y alcances. Asimismo enumeraba, por orden de importancia a los «agentes educadores: 1. El educador, 2. La familia, 3. La escuela, 4. El Estado, 5. La Iglesia, 6. Los medios de comunicación social». La separación establecida entre «el educador» de «El Estado», por ejemplo, no se encuentra allí justificada. Entre sus bases bibliográficas puede encontrarse tanto «El educador Nato» de Spranger como «Técnicas de persuasión fabril» de Brom.

internacional, que impulsaba proposiciones estructuradas sobre la base del planeamiento técnico como solución educativa para la región, otorgándole también un carácter «científico incuestionable». La didáctica se constituía en una técnica al servicio de propósitos esencializados, al mismo tiempo que se la presentaba como neutral y desvinculada de la preocupación de los fines educativos que estarían a cargo de la política educativa⁵⁴. Esta «neutralidad» fue adoptada masivamente por el autoritarismo tecnocrático y se expresó tanto en la tecnología de la enseñanza como en los modelos clásicos del planeamiento⁵⁵.

Fenómenos como este, nos han hecho caracterizar esta etapa como un momento de profundo empobrecimiento y degradación cultural; restringiendo el campo intelectual pedagógico, se profundizaron tendencias que habían surgido anteriormente, a las que se le sumó su política de terror. De este modo los estudios pedagógicos se transformaban en una imposición de un conjunto de valores consagrados y cerrados a los que se le superponían formulaciones de mera técnica. El programa de introducción a las Ciencias de la Educación –por ejemplo– desarrollaba (educación personalizada, enfoques sistémicos, tipologías del rol del educando y del educador, un enfoque sociológico vinculado a la «mutua imbricación entre escuela y sociedad» y luego a técnicas y dinámicas grupales.

Durante la dictadura existió desde el punto de vista pedagógico en general, una teoría personalista, basada en el trabajo de Víctor García Hoz, después se les dio mucha importancia a las didácticas des contextuadas, explícitamente des contextuadas. Por ejemplo, hace poco se realizó un informe sobre las investigaciones que se habían hecho durante la dictadura, y una de las características era esa, que si se investigaba en una escuela rural o en una escuela urbana, no había que mencionarlo. Didactismo restringido. Por otro lado, se hacían omisiones explícitas en los programas de las asignaturas; por ejemplo, en Historia de la Educación Argentina, el período de Rosas no se daba, y buena parte del programa era ocupado por una reflexión filosófica abstracta. Esa materia era dictada por un señor llamado Stomo, él fue el reemplazante de Tedesco. Stomo fue un personaje de mucha presencia en la dictadura, fue rector del Colegio Nacional; sobre él existen acusaciones por haber entregado a alumnos del Colegio, a la salida donde los esperaban las camionetas de los militares. En la materia Sociología de la Educación, recuerdo que se introdujo como un objetivo de la materia la promoción de: ‘paciencia y

⁵⁴ «El tecnocratismo era funcional al régimen. No se podía cerrar una carrera como la de educación de La Plata, con la trayectoria que tenía. Entonces, en cambio, la tecnocratización en acción» (Entrevista a J. Tamarit).

⁵⁵ Sobre esto consultar Caruso & Fairstein (1997).

espera, actitud de espera ante los problemas que se viven en la realidad', con un notorio carácter de resignación. Por otro lado, todos estos reemplazos de los docentes se hicieron con profesores de institutos terciarios, que no tenían título universitario (Entrevista a Julia Silber).

De este modo, la carrera de ciencias de la educación instauró una propuesta político-pedagógica en la que se combinaban: el control ideológico, la utilización de nuevas tecnologías como garantía de modernización y la incorporación de ciertos principios propuestos por teorías psicológicas que –aunque de existencia mucho anterior– estaban adquiriendo relevancia aquí, por esos años. Se trataba de la adopción de determinadas corrientes psicológicas y, fundamentalmente, la adopción de algunas pocas dimensiones explicativas que pudieran funcionar como fundamento de herramientas metodológicas y dispositivos explicativos. En este sentido, una de las medidas adoptadas por la U.N.L.P. fue el cierre de la carrera de psicología a través de una medida de «cupo cero», lo que implicaba que no podían ingresar más estudiantes en la carrera, aunque las promociones que habían empezado antes siguieron cursando.

Realizando un recorrido por los programas de las asignaturas se puede observar que la U.N.L.P. siguió adecuadamente las prescripciones de régimen, articulando enunciados de la libertad individual y sujeción a la norma –como paso previo para el alcance de esa libertad– con el personalismo. Un ejemplo de ello puede observarse los objetivos presentados para una de las didácticas: «Esclarecimiento de los modos cómo evolucionó la didáctica...Capacitación para asumir críticamente el rol docente en el actual proceso educativo argentino... Realización personal a través de la experiencia intelectual y afectiva que el estudio y el conocimiento del proceso y de la conducción del aprendizaje y temas conexos hayan promovido». La asignatura Sociología de la Educación, enfatizaba el análisis de «Funciones generales de la educación: libertad de educación, trabajo y recreación. El ocio de las masas. Las grandes asociaciones y sus funciones educativas: el Estado, la Iglesia y la Educación en América Latina». La asignatura Política Educacional y Educación Comparada enfatizaba «Clasificaciones entorno a la norma jurídica y la ley», en pleno gobierno de facto marcando la contradicción entre legalidad e ilegalidad que presentamos al comienzo de este capítulo, y también se posicionaba en la explicación de «la religión como factor incidente en toda política educacional» y «la evolución intervencionista del Estado. Análisis de la Ley 1420: su incongruencia desde el punto de vista de la consideración del factor

religioso en la enseñanza»⁵⁶. Administración de la educación se concentraba en «las teorías del comportamiento, las funciones de mando coordinación y control, y las formas de *liderazgo democrático*»).

Asimismo, no podía abandonarse en esta articulación, el enunciado de la modernización que ya había instalado el desarrollismo; con una notable base autoritaria, los restos de la aspiración modernizadora derivaron en la tecnocratización de las propuestas educativas, que se asentó en las formulaciones pedagógicas de raíz conductista que estaban presentes en el país desde tiempo antes. Nombres de autores recurrentes, de acuerdo a las distintas áreas temáticas, que muestran un lugar común al momento de la selección bibliográfica, ya que muchos citaban –así se tratara de Pedagogía, Didáctica o Administración de la Educación– una bibliografía recurrente: García Hoz, Piaget, Spranger, Cirigliano, A. D. Márquez, Avolio de Cols, Stoker, Luzuriaga, entre otros, a los que se agregaban algunos textos de la temática específica de la materia. Es llamativa, por ejemplo, la sistemática inclusión de Piaget junto con numerosos textos de psicometría⁵⁷.

Así, la incorporación de determinados saberes psicológicos se hacía en la lógica tecnocrática que estamos planteando. Tal vez, el caso más significativo de este último proceso es el de la incorporación de los componentes metodológicos de la teoría de Piaget; este autor se trabajaba ya en los primeros años '70s⁵⁸, y aunque permaneció luego en los programas de las asignaturas. Este autor fue incorporado en los planes de formación en clave psicopedagógica, desvinculada de la psicología genética y de elementos estructurales de su teoría. La dialéctica dentro de la teoría psicogenética era leída como una connotación de pensamiento de izquierdas. Esa articulación dio como resultado una didáctica tecnicista de raíz conductista, que utilizaba construcciones argumentales basada en la psicología piagetiana (Caruso & Fairstein, 1997). La llamativa contradicción epistemológica de posiciones

⁵⁶ Entre sus fuentes bibliográficas se encuentra una reiterada referencia a E. Spranger, J. Mantovani y el análisis histórico de Ernesto Palacios.

⁵⁷ F.H.yC.E., Programas de las siguientes asignaturas: *Introducción a las Ciencias de la Educación*, *Psicología de la Educación*, *Psicología de la Niñez y la Adolescencia*, *Administración de la Educación*, *Pedagogía Especial*, *Didáctica General*, *Didáctica de la Enseñanza Preprimaria y Primaria*, *Pedagogía*, *Seminario sobre los Contenidos de los Programas Curriculares de la Escuela Primaria*, años 1976 – 1978.

⁵⁸ Un rápido análisis de los programas de las asignaturas permite apreciar la presencia de este autor. A modo de ejemplo se puede consultar los programas de dos materias troncales como *Introducción a las Ciencias de la Educación* (Prof. Dora Antinori, curso de 1971), *Psicología de la Niñez y la Adolescencia* (Prof. Ricardo Nassif, curso 1972).

como las de Piaget con otras como la de García Hoz, no parecía ser tal al haber sido incorporadas en clave metodológica-práctica. En la instrumentación del saber pedagógico que mencionábamos, se fue consolidando un fuerte acento en la psicología (fundamentalmente de corte experimental). Se trabajó sobre la idea de una psicología práctica con el peso puesto en sus formas de instrumentación.

De ese modo, la reflexión intelectual pedagógica platense estableció un determinado conjunto de reglas de construcción del discurso pedagógico. Las tendencias desarrollistas habían perdido su potencialidad en un contexto en el cual la instalación de un orden jerárquico represivo, barría con cualquier interrogación acerca la movilidad social y la formación de recursos humanos. En un sentido similar, las concepciones espiritualistas que se vinculaban a la izquierda peronista y a las agrupaciones de izquierda, en general, así como la reflexión crítico-reproductivista no podían ser explicitadas ante el régimen de terror impuesto. Asimismo, la rigidez alrededor de valores católicos conservadores, como la única concepción posible⁵⁹.

En los párrafos anteriores, venimos haciendo referencia al enorme poder modelador que tuvo esta didáctica tecnocrática; así, la paradoja muestra que el intento de despolitización otorgó una enorme fuerza a la dimensión metodológica-didáctica en términos de formulación política. La nueva estructura del discurso pedagógico establecía fundamentaciones de valores y agentes sociales consagrados ligados a formas conservadoras de entender a los agentes sociales y a la familia, y a ello se sumaba un andamiaje instrumental técnico-metodológico. Con esa formación discursiva el régimen apuntó a la formación de docentes más que intelectuales del campo pedagógico; es decir, la formación de pedagogos, apuntó no ya a la investigación (y mucho menos a la extensión), sino que concentró el sentido de la profesión alrededor del andamiaje metodológico para la enseñanza. Es importante destacar que más allá de los contenidos, lo central fue la instalación de una gramática institucional autoritaria, que prolongó su existencia más allá del accionar prescriptivo del régimen. Esta gramática⁶⁰ se concretaba institucionalmente a través de las medidas de

⁵⁹ «Tiempo después en un diario Clarín, encontré la información de que en el Ministerio de Educación funcionaba una oficina bajo el nombre *Planeamiento Educativo*, o similar, que reunía toda la información que enviaban los profesores universitarios, y también secundarios, a los que se los nombraba en las escuelas o facultades, especialmente para que vigilaran, para que dieran nombres de gente que tenían ideas *raras*» (Entrevista a J. Silber).

⁶⁰ Estamos usando el concepto de Tyack & Tobin (1994) quienes entienden por gramática escolar al conjunto de normas, formas y reglas que organizan el trabajo de enseñanza. Esa

la intervención para regular la vida cotidiana: «1) Disponer que a partir de la fecha no se podrá entrar ni salir de la Facultad con bolsos, bultos, valijas, etc. 2) El control de esa medida se llevará a cabo con los agentes que en cada turno se dispongan»⁶¹; así como el ritual cotidiano del pedido de documentos a los estudiantes a la entrada, actitudes intimidatorios de esos agentes que estaban armados, entre otras.

5. Conclusiones

Este trabajo se ha elaborado tratando de resolver la escasez de información registrada, reuniendo las escasas informaciones institucionales, con aquellos que múltiples personas guardaron particularmente, así como de testimonios y memorias. A su vez, si bien este libro se enfoca en el período dictatorial, hemos requerido indagar sobre los procesos anteriores a él, de modo de poder comprender cuáles fueron las cosas que la intervención autoritaria buscó interrumpir.

El régimen intervino sobre todos aquellos aspectos que conforman el discurso pedagógico, y que –por lo tanto– hacen pedagogía: sobre los planes de estudio, sobre el cuerpo de profesores, sobre las reuniones y los modos de relacionarse, sobre el control bibliográfico, sobre los modos de evaluar a los pares y a aquellos que no los son, sobre los modos de habitar el espacio físico, etc.

Aunque será algo a cotejar con otras experiencias, podría hipotetizarse que la dictadura parece haber sido más efectiva en la formación pedagógica universitaria que en el resto del sistema educativo, en lo referente a instalar concepciones educacionales distintas de aquellas que había propuesto la radicalización política de los '70. En el resto del sistema –que no había seguido la misma tendencia de radicalización que la universidad– la marca identitaria más fuerte la había otorgado el normalismo. Éste, sobre su base de laicismo, diseñado desde el Estado central y con cien años de vida, no era una presencia más. Acerca del impacto en las universidades, hemos analizado el caso específico de la U.N.L.P., cuya tradición poseía la impronta fundacional ligada al positivismo y la psicología experimental, como modo particular en el que se articulaban Estado, ciencia y control de sujetos colectivos. En esa misma institución, como hemos mencionado aquí, el tecnicismo generó

gramática organiza el significado del trabajo escolar, aun cuando no necesita ser comprendida conscientemente para funcional, tal como sucede con la lengua.

⁶¹ FHyCE, Resolución 298/77, II libro de Resoluciones 1977.

las condiciones de posibilidad para la tecnocratización burocratizante, psicopedagogizada y restringida de la propuesta del régimen autoritario. Esa matriz epistemológica restrictiva que instaló el P.R.N. no fue desmantelada después de la dictadura en las propuestas curriculares: la psicologización de raíz norteamericana y el lugar preponderante de la tecnocracia y los propósitos tecnológicos, siguieron siendo la matriz de funcionamiento en la transición democrática en la carrera de educación de la U.N.L.P. Es así que dentro de las expresiones pedagógicas en la normalización post-dictatorial, el instrumentalismo tecnocrata era aún una corriente muy fuerte. El espiritualismo nacional-populista pareció volver a presentarse en escena – aunque muy malherido – y fue eclipsado por la restauración democrática del radicalismo, expresado en la estrategia de la normalización.

Por último, es significativo señalar las muy diferentes consecuencias de la inclusión de determinadas nociones en muy distintos discursos. Esto es lo que hemos señalado en relación con la inclusión de corrientes conceptuales como la psicogenética en el contexto de la lógica tecnocrática autoritaria, o la idea del fortalecimiento de los estudios pedagógicos, por ejemplo. Asimismo, al analizar los currículos, los programas docentes, las publicaciones universitarias y los documentos de trabajo, hemos encontrado un conjunto de nociones que cobran un significado muy distinto inserto en los distintos discursos a los que hemos hecho referencia. Tal es el caso de nociones como las de profesionalización, patria, orden, etc. Esto no debería ser entendido en términos de pureza o impureza de marcos conceptuales de referencia, sino, de cómo las significaciones adquieren muy distintos sentidos en base a los parámetros en los que son producidas o leídas.

6. Referencias bibliográficas

- Agudo de Córscico, M. C., *et al.* (1974). Propositiones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, (11), pp. 55-58.
- Agudo de Córscico, M. C., *et al.* (1974). Propositiones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, (12), pp. 42-48.
- Braslavsky, C. (1989). El caso argentino. In C. Braslavsky, L. Cunha, C. Filgueira & R. Léméz (Eds.), *Educación en la transición a la democracia*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

- Caruso M. (1997). Las izquierdas de la política a la teoría. In A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación en Argentina*. (Tomo VIII). Buenos Aires: Galerna.
- Caruso, M., & Fairstein, G. (1997). Las puertas del cielo: Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino. In A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación en Argentina*. (Tomo VIII). Buenos Aires: Galerna.
- Cavarozzi, M. (1992). *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. Buenos Aires: CEAL.
- Corradi, J., Weiss Fagen, P., & Garretón, M. (Eds.). (1992). *Fear at the edge. State terror and resistance in Latin America*. Berkeley: University of California Press.
- Delich F. (1983). Desmovilización social, reestructuración obrera y cambio sindical. In P. Waldman & E. Garzón Valdez, *El poder militar en la Argentina (1976-1981)*. Buenos Aires: Galerna.
- Delich, F. (1986). *Metáforas de la sociedad argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Finocchio, S. (Coord.). (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documento s y notas para su Historia*. La Plata: Ediciones al Margen.
- Gramajo de Seeligman, M. T., & Yapur de Cáceres, M. C. (1974). Universidad de Tucumán. Lineamientos para un replanteo de la estructura, objetivos y funciones del Departamento y la Carrera de Ciencias de la Educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, (11), pp. 51-55.
- Gómez Viola E. (1984). Transición desde el autoritarismo y potencialidades de invención democrática en la Argentina de 1983. In O. Oszlak, *Proceso, crisis y transición democrática*. (Vol. II). Buenos Aires: CEAL.
- Horowitz, I. (1992). Modernización, antimodernización y estructura social: reconsiderando a Gino Germani en el contexto actual. In J. Jorrot & R. Sautu, *Después de Germani*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaufmann, C., Doval, D., & Fernández, S. (1997). Emergencia de la Educación Personalizada GarciaHociana en España. *Ciencia, Docencia y Tecnología (CDT)*, 8(13), pp. 7-20.
- Kaufmann C., & Doval D. (1997). *Una Pedagogía de la Renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1983)*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Salamanca: FahrenHouse.

- Laclau E., & Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Ministerio de Planeamiento. (1977). *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*. Buenos Aires.
- O'Donnell G. (1984). Democracia en Argentina micro y macro. In O. Oszlak, *Proceso, crisis y transición democrática*. Buenos Aires: CEAL.
- Oszlak, O. (ed.). (1984). *Proceso, crisis y transición democrática*. (Vol. II). Buenos Aires: CEAL.
- Puiggrós, A. (1997). (Dir.). *Historia de la educación en la Argentina*. (Tomo VIII). Buenos Aires: Galerna.
- Quiroga, H. (1997). *El tiempo del Proceso*. Rosario: Edit. Fundación Ross.
- Salomone, O., & Salomone, M. B. de (1974). El campo de la educación en la Universidad del Pueblo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (12), pp. 48-ss.
- Savloff, G., et al. (1962). Situación y tendencias educativas de los diversos estratos sociales de un suburbio popular de La Plata. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, (4), pp. 9-26.
- Seoane, M., & Ruiz Nuñez, H. (1987). *La noche de los lápices*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). In A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación en Argentina*. (Tomo VIII). Buenos Aires: Galerna.
- Southwell, M. (1998). *El profesorado universitario en Ciencias de la Educación: un análisis genealógico a la conformación del campo pedagógico en la Universidad Nacional de La Plata*. (Tesis de Maestría). Buenos Aires: FLACSO.
- Southwell, M. (2001). *Educational discourses in post dictatorial Argentina*. (PhD Thesis). Colchester: University of Essex.
- Southwell, M. (2003). *Psicología experimental y ciencias de la educación. Notas de historias y fundaciones*. La Plata: EDULP.
- Tedesco J. C. (1988). Elementos para una sociología del curriculum escolar. In J. C. Tedesco, C. Braslavsky & R. Carciofi, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires: CEAL.
- Tyack D., & Tobin W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3).

- Villareal, J. (1987). Changes in Argentine Society: The Heritage of the Dictatorship. In M. Peralta Ramos & C. Waisman (eds.), *From Military Rule to Liberal Democracy in Argentina*, Westport: Praeger.
- Zac, L. (1995). *Narratives of the order: the discourse of the Argentinian military regime (1976-1983)*. (PhD Thesis). Colchester: University of Essex.

7. Anexo

Cuadro comparativo de los diferentes planes de estudio de la carrera de Ciencia de la Educación en el período referido en este capítulo

(Incluye sólo los planes de estudios aprobados por las instancias correspondientes a cada momento histórico)

1959	1969	1970	1977	1978	1986
Director del Dpto. Ricardo Nassif	Director de Dpto. N. Fernández Lamarra ¹	Director de Dpto. N. Fernández Lamarra	Directora de Dpto. Carolita Sierra	Directora de Dpto. Carolita Sierra	Directora de Dpto. Prof. Ma. Del C. Malbrán
Carrera: Prof. en Cs. de la Educación	Carrera: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación	Carrera: Lic. y Prof. en ciencias de la educación	Carrera: Prof. en Ciencias de la Educación	Carrera: Prof. en Ciencias de la Educación	Carrera: Lic. y Prof. en ciencias de la educación
Pedagogía	Lógica I	Introd. a la filosofía	Introd. a la filosofía	Introd. a la filosofía	Introd. a la problemática Educativa
Introd. a la filosofía	Antropología filosófica I	Introd. a la historia	Anatom. Fisiol y elementos de patología	Introd. a la literatura	Introd. a la filosofía
Introd. a las letras	Fundamentos de pedagogía	Introd. a las Cs. de la educación	Psicolog. Gral.	Pedagogía	Fundam. biolog. de la educac.
Introd. a la historia	Lógica II	Psicología I	Introd. a la literatura	Psicología Gral.	Psicología evolutiva
Biología humana y neurobiología	Antropología filosófica II	Sociología Gral.	Pedagogía	Biología para la educación	Historia de la educación Gral.
Didáctica general	Fundam. de pedagogía. Lectura de autores	Pedagogía	Introd. a la historia	Estadística aplicada a la educ.	Pedagogía sistemática
Historia de la educación	Ética I	Psicol. de la niñez y de la adolescencia	Sociología Gral.	Hist. de la educ y de la cultura	Filosofía de la de. y seminario
Historia argentina (I curso)	Teorías sociológicas	Fundam. de biología Gral y pedagogía	Psicología de la niñez y de la adolescencia	Didáctica Gral.	Psicología educacional
Psicología I					
Sociología Gral. o sociología argentina	Historia de la pedagogía I	Historia de la Educ. Gral.	Historia de la Educ. Gral.	Psicología evolutiva	Hist. de la educ Arg. y Latinoam.
Biología pedagógica	Ética II	Historia argent. Gral.	Lógica	Seminario: cont. curric. de es- cuela Iria.	Metod. de la inv. educativa I
Organización y didáctica de la enseñ. Iria.	Estadíst. aplicada a las Cs. de la Educ.	Lógica	Optativa: antropología cultural	Antropología filosófica	Did. Pre-iria. Y observación
Psicología II	Historia de la pedagogía II (Arg.)	Optativa	Psicología de la educación	Didac. de la enseñ. Pre-primaria y primaria	Didac. primaria. y observación
Psicología de la niñez y de la adolescencia	Examen de idioma	Psicología de la educación	Didáctica Gral.	Historia, política y legislación de la Educ. argentina	Técnicas de exploración psico-pedagógica
Estética o historia del arte	Psicología evolutiva	Didáctica Gral.	Historia de la Educ. Arg. y Americ.	Psicología de la educación	Sociología de la educación
Prueba de capacidad	Técnicas de investig. I	Historia de la Educ. Arg. y Americ.	Sociología de la educación	Sociología de la educación	Política y legislac. de la educación
Psicopedagogía	Didáctica Gral.	Sociología de la educación	Pedagogía especial	Administración de la Educ. y de las instituciones Educ.	Metod. de la inv. educativa II
Organización y didáctica de la enseñanza media	Psicología de la educación	Pedagogía especial	Filosofía de la educación	Didac. De la enseñ. media y superior	Didac. de media y observación
Pedagogía diferenciada	Técnicas de investig. II	Filosofía de la educación	Administración de la educación	Lógica y metod de la invest. educativa	Didac. Superior y observación
Sociología de la educación	Seminario: teoría de la comunicación	Administración de la educación	Metodología de la investig. educ	Filosofía de la educación	Tecnología educativa
Historia de la filosof. contemporánea o Filos. de las ciencias	Política educac. y Educ. comparada	Metodolog. de la investig. Educ.	Didac. de la enseñanza pre-primaria y primaria	Seminario: técnicas de investig. psicopedagógica	Administ. de la Educ. y de las instituc. Educ.
Filosofía de la educación	Sociología de la educación	Didac. de la enseñanza pre-primaria y primaria	Didac. Especial y practicas de la enseñ. en Cs. de la educ.	Pedagogía diferenciada	
Política educac. y	Filosofía de la	Didac. de la	Política educac. y	Educación	Examen de idioma

¹En el momento de aprobación de este plan de estudios, acababa de asumir el cargo de Director de Departamento Norberto Fernandez Lamarra, en reemplazo del Director anterior José M. Lunazzi. Se entiende que la etapa de elaboración de esta propuesta curricular fue durante la gestión de Lunazzi.

CAPÍTULO 5

LA MEMORIA CAUTIVA. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA¹

Cristina Auderut, Noemí Carreño, Ana Lía Cometta, Mónica Clavijo

Volvamos hacia atrás, por cualquier vía, pongamos sobre la mesa lo que vivimos, lo que sabemos, lo que nos contaron, lo que se silenció, pues este volver a un ayer denso, nos garantiza entender el después qué. Tenemos que saber que aquellos ocho años fueron el punto más alto del agravio y humillación a un país esquilmado, a nosotros espectadores agobiados, a nuestra tierra treinta mil veces abonada. En el más alto estante de la memoria siguen intactos saberes a cuyo conocimiento aún tenemos extrema resistencia. La universidad, como nosotros, también tiene una memoria cautiva, cuyos componentes son ya inocultables (Saleme, M., 1997, p. 134)

¹ Agradecemos la revisión que de este capítulo realizaron Carolina Kaufmann y Delfina Doval. Asimismo, agradecemos a Juan Marincevic (fallecido) por el cuidado que puso en la evaluación de este trabajo y a Susana Barco por la generosidad con que aportó otros datos y sugerencias.

1. Introducción

En el epígrafe con que se inicia este capítulo, se hace referencia a la necesidad de volver sobre las huellas que dejaron en nuestra historia aquellos ocho años de la última dictadura en busca de una «memoria cautiva». Para liberar esa memoria es necesario entramar el tiempo con el espacio social en el que se situaron los acontecimientos. La búsqueda de indicios y evidencias, nos permitirá comprender algunas marcas trazadas por la dictadura en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Si bien, este trabajo está centrado en el último período dictatorial, resulta importante señalar que el inicio de la actividad universitaria en San Luis se remonta a 1940 con la creación del Instituto Nacional de Profesorado, dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, orientado inicialmente a la enseñanza de las ciencias físico-químicas y matemáticas. Dicho Instituto, posteriormente denominado Instituto Pedagógico, articuló desde sus orígenes dos tradiciones: una, normalista, fuertemente arraigada en San Luis en su carácter de provincia formadora de maestros y, otra, cientificista, encarnada en el Dr. Ismael Toranzos y los primeros docentes, en su mayoría, egresados de la Universidad de La Plata. Dichas tradiciones fueron configurando un fuerte carácter pedagógico y científico de los estudios que fue signando la formación académica universitaria en San Luis, hasta la actualidad.

El proceso de jerarquización de los estudios académicos en el Instituto Pedagógico se acentuó y profundizó a partir de su transformación en Facultad de Ciencias de la Educación (1946). En años posteriores, esta Facultad fue diversificando sus estudios hasta que, en 1969, se crearon las Facultades de Pedagogía y Psicología y de Ciencias Físico-Químico-Matemáticas. Este acontecimiento implicó una mayor profesionalización de los estudios y un mayor desarrollo de la investigación científica; a su vez, ello favoreció la consolidación de los campos pedagógico y científico.

El 10 de mayo de 1973 se creó la UNSL en el marco de la Ley 20.365, poco antes de que asumieran las autoridades nacionales elegidas democráticamente tras el gobierno de Lanusse y como resultado de un controvertido proceso local, con activa participación de la ciudad de Villa Mercedes. Se designó al Profesor Mauricio A. López, primero, como Delegado Organizador y, posteriormente, como Rector Normalizador²; en este último cargo se desempeñó hasta el 24 de marzo de 1976.

² Esta última designación fue realizada por Decreto Nacional N° 1223/74, del 19 de abril de 1974. Es necesario advertir que la creación de nuevas universidades en este período— antes

Luego, entre 1976 y 1983 se sucedieron tres gestiones diferentes en la universidad. Un día después de producirse el golpe militar del 24 de marzo de 1976 asumió como interventor de la UNSL el Vice– Comodoro Rodolfo Fernández cuya gestión se prolongó hasta el mes de septiembre del mismo año. Su intervención se justificaba en la necesidad de reorganizar profundamente a la universidad, debido a las desviaciones provocadas por ideologías de izquierda que la habían puesto al servicio de intereses ajenos al denominado «ser nacional». Culminada la gestión de Fernández, se designó como rector al Dr. Genaro Neme. En 1982, cuando el resquebrajamiento del poder político del gobierno de facto ya era más que evidente, asumió como Rector el profesor Denis Cardozo Biritos, católico militante y hasta ese momento docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, quien completó el período en el que esta universidad estuvo en manos de la dictadura.

Pocos días después de producirse el golpe militar renunciaron todos los secretarios del Rectorado y los directores de departamento de las facultades; sólo un Director fue redesignado por la intervención y, en el caso de los secretarios, se confirmó a todos excepto al Lic. Roberto Iglesias³ quien

que responder a auténticas necesidades de regionalización para favorecer a las provincias del interior y mejorar el funcionamiento de las grandes universidades– se debió a un interés por desconcentrar las grandes masas de estudiantes que por entonces se habían vuelto conflictivas debido a su participación en distintos acontecimientos populares. Esta universidad se organizó en dos grandes complejos: el de San Luis y el de Villa Mercedes. En lo académico, una de las primeras medidas que se tomaron fue la creación de departamentos en sustitución de las facultades existentes; durante 1974 se mantuvo una estructura mixta facultades– departamentos y en la Facultad de Pedagogía y Psicología continuó en vigencia el sistema de áreas de integración curricular. En 1975 se reglamentó la nueva estructura que definía a los departamentos como «*estructuras docentes y de investigación organizadas en torno a un determinado campo del saber cuyo objetivo primordial es implementar las carreras universitarias...*». Por su parte, las áreas de integración curricular fueron concebidas como «*unidades operativas de recursos humanos*» con funciones de enseñanza y de investigación en torno a áreas específicas de conocimiento (Ord. Rect. N° 31/75, UNSL).

³ Según el testimonio brindado por el Licenciado Iglesias, el 26 de marzo el Vice– Comodoro Fernández citó a los secretarios ante quienes expuso– en lo que puede interpretarse como una demostración de poder– el amplio conocimiento que tenía de las acciones desarrolladas en cada secretaría. Al salir de la reunión el Secretario Funes le aconsejó renunciar a su cargo ante lo cual Iglesias manifestó su propia intención de hacerlo; la renuncia fue concretada inmediatamente. El día antes de que asumiera como rector el Dr. Neme, el Vice– Comodoro Fernández lo citó para comunicarle su cesantía en el cargo de Profesor responsable de Sociología de la Educación; los motivos que se adujeron fueron: la organización de un curso de paracaidismo, la compra de armas y el «mal concepto» que las autoridades educativas de la provincia tenían de él. Según Iglesias, hubo complicidad entre civiles universitarios y la intervención militar: casi todos los

desempeñaba funciones como Secretario de Asuntos Estudiantiles y Acción Social.

La «reorganización» académica emprendida en este período significó volver al régimen de facultades puesto que se consideró necesario estructurar una organización basada en unidades académicas «descentralizadas» (Ord. R. N°14/76, UNSL). Con tal finalidad, en la UNSL se crearon las facultades de: Ciencias Físico Matemáticas y Naturales; Química, Bioquímica y Farmacia; Ciencias de la Educación y Tecnológica; ésta última con asiento en la ciudad de Villa Mercedes. A su vez, estas facultades se organizaron en escuelas dejando sin efecto las Áreas de Integración Curricular, consideradas por las autoridades como «*células marxistas*» debido a los objetivos que se proponían sus integrantes, según consta en un documento reservado que enviara el Rector Interventor al Ministro Bruera (Arias, 1995, p. 216).

De tal modo, se desarticuló el trabajo interdisciplinario y la actividad colegiada impulsados por la estructura anterior de departamentos y áreas⁴. La nueva estructura desplazó el eje académico hacia el administrativo–burocrático poniendo el acento en el «control» y «vigilancia» de tareas y sujetos. Los directores de Escuela eran los encargados de controlar y evaluar la tarea docente. Del mismo modo, ellos debían informar al Decano de su Facultad, a partir de las memorias anuales de cada cátedra «puntualizando las tareas docentes cumplidas por el personal e incluyendo las conclusiones de su evaluación crítica» (Ord. R. N° 1/77, UNSL).

Otra cuestión clave del proceso de «reorganización» de la Universidad, fue la aplicación de un conjunto de leyes que dieron origen a numerosas ordenanzas y resoluciones por las que tuvo lugar, bajo un barniz de legalidad, un proceso de «depuración» de los claustros de docentes, no docentes, alumnos, carreras, cursos y bibliografía.

secretarios que acompañaban a Mauricio López, Rector del período democrático anterior, fueron personas de confianza para el interventor.

⁴ El trabajo departamental había sido considerado como el más conveniente para «superar problemas de dispersión, facilitando la operatividad de ciertas áreas centralizadas y otorgando a las distintas unidades académicas determinados niveles de decisión». Las áreas eran el espacio en donde los cursos que las integraban, junto con sus profesores y auxiliares de docencia, constituían un «equipo solidario que distribuye internamente sus tareas» (Ord. R. N° 31/75, UNSL).

2. Exclusión de docentes y alumnos

Respecto de los docentes, a poco de asumir la intervención se dictaron resoluciones en cuyos considerandos, por lo general, se decía que:

Según información suministrada por las fuerzas de seguridad acerca de la participación en actividades prohibidas por el artículo 7 de la Ley 21.276⁵, el Interventor de la Universidad Nacional de San Luis RESUELVE: Artículo 1º Límitase en sus funciones docentes al Profesor Titular Exclusivo Angel Rodríguez Kauth por aplicación del artículo 1º de la Ley 21.260⁶ y artículo 8º de la Ley 21.274⁷.

Con este modelo de resolución se limitaron las funciones de numerosos docentes.

En una resolución posterior se consideraba que «es conveniente aclarar el marco normativo y el alcance» de las Resoluciones Rectorales por las cuales se «restringía» en sus funciones docentes a 19 profesores de la UNSL. En los considerandos de la misma se decía que dichas resoluciones «han sido fundamentadas en elementos de juicios ciertos» y que «la Ley 21.274 es de aplicación». El artículo 1º de la parte resolutive expresaba: «Déjase aclarado que el personal docente dado de baja por Resoluciones N º... (se consignaban los números de resoluciones por las cuales se habían restringido las funciones docentes de diecinueve profesores), están comprendidos en lo establecido por el Artículo 8º de la Ley Nº 21.274»⁸. Quedaba así claramente

⁵ El artículo 7º de la Ley Nº 21.276 (sobre Universidades Nacionales– Normas de funcionamiento– Derogación parcial de la Ley Orgánica 20.654) dice que: «queda prohibido, en el recinto de las universidades, toda actividad que asuma formas de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil y no docente».

⁶ El artículo 1º de la Ley Nº 21.260 (sobre Empleados públicos– Autorización para dar de baja por razones de seguridad al personal vinculado a actividades de carácter subversivo o disociadoras) dice que: «autorízase hasta el 31 de diciembre de 1976, a dar de baja, por razones de seguridad al personal de planta permanente, transitorio o contratado que preste servicios en la Administración pública nacional, ...y cualquier otra dependencia del Poder Ejecutivo, que de cualquier forma se encuentre vinculado a actividades de carácter subversivo o disociadoras. Así mismo estarán comprendidas, en la presente disposición, aquellos que en forma abierta, encubierta o solapada preconicen o fomenten dichas actividades».

⁷ El artículo 8º de la Ley N º 21.274 (sobre Empleados públicos– Régimen transitorio de prescindibilidad) dice que el personal dado de baja por las disposiciones de esta ley, no podrán reingresar a la Administración pública nacional, provincial y municipal ni a otros organismos dependientes del Estado durante los cinco años subsiguientes.

⁸ Los docentes comprendidos en esta resolución fueron: Aníbal Horacio Lentini, Gabriel Rojas Campos, Carlos Alberto Duhourq, Rodolfo Gálvez Contreras, René Marder, Romeo Borghi,

establecido que la «limitación en las funciones docentes» implicaba la baja del profesor.

Pero no todos los profesores que se fueron en ese momento y en los años posteriores lo hicieron por aplicación explícita de las leyes mencionadas; también se utilizaron otros mecanismos por los que se excluyó de las cátedras a otros docentes: la falta de renovación de designación de profesores interinos⁹ y el consejo/presión de renunciar, a otros¹⁰.

Durante la etapa de normalización democrática posterior, en un informe¹¹ elevado por una comisión –integrada por María Elena Yuli, Germán Arias (h) y José Pedregosa que investigó en las distintas facultades la política aplicada para las designaciones y promociones de los docentes– se afirma que durante el régimen militar predominaron los nombramientos en forma directa. El informe advierte que el mayor porcentaje de designaciones directas se realizó para la cobertura de los cargos de profesores titulares, asociados y adjuntos, en tanto que se llamó a concurso en mayor proporción para la cobertura de cargos de auxiliares de segunda categoría. A nuestro criterio, resulta posible inferir que las designaciones directas de los profesores responsables de materias permitieron acentuar y asegurar el control ideológico sobre las prácticas docentes durante el régimen.

Raimundo Dante Bodo, Arnaldo Bocco, Aldo Castro, Luis Mario Carfagnini, Pilar Devoto de Frumm, Carlos Enrique Deipeneau, Luis María Frumm, Ana María Geymonat, Olga Mercedes Páez, Carlos Alberto Piccirilli, María Mercedes Savall de Massa, Emilio Tenti, Mauricio Amílcar López, Aldo Birgier, Estela Bernasconi de Llosa, Jorge Andrés Zgrablich, María Ciacera de Zgrablich, Alejo Pedro Sosa, Delfín Gialluca, Luis Alfonso Villarreal, María Inés Gorra, Rubén Oscar Puente, Raúl Alberto Bocco, Miguel Angel Mendoza, Eduardo Llosa.

⁹ Según el testimonio de la profesora Mercedes Loizo, cuando era auxiliar de primera en la cátedra de Sociología, se presentó a un concurso para profesor adjunto; posteriormente, y pese a no haber ganado ese concurso, fue citada por la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, Profesora Irma Olivera de Jofré, quien le informó que, a raíz de su presentación al mencionado concurso, sus antecedentes se habían enviado a la SIDE (Servicio de Inteligencia del Estado); como resultado de este trámite, no se aconsejaba su redesignación en el cargo que había desempeñado hasta ese momento. No se pudo constatar, de forma fehaciente, que efectivamente haya intervenido la SIDE en este caso o si se trató de una intervención a título personal de la Decana. Res. Rect. N° 43 del 19 de mayo de 1976, UNSL.

¹⁰ Ejemplo de estos casos son las renuncias de la Licenciada Graciela Lima y del Licenciado Alberto Puchmüller.

¹¹ Este informe consta en Castro, G. (1988). «El autoritarismo en la educación». En Benegas et al. *La memoria y el mañana. Para que nunca más en la universidad*. Trabajo inédito compuesto por 19 artículos elaborados por docentes de la UNSL en los que se analizan diversos acontecimientos de la vida universitaria de esta institución durante la última dictadura militar.

Si bien entre 1976 y 1977¹² se produjo el mayor número de cesantías, las mismas se prolongaron hasta el final del período dictatorial.

Con referencia a los alumnos, la intervención sancionó el 13 de mayo de 1976 una Resolución Rectoral en la que se establecían normas para inhibir y sancionar alumnos que incurrieran en actividades de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o de agitación política, de acuerdo a lo previsto en el artículo 7º de la Ley Nº 21.276. Esta resolución además especificaba que:

... actos o hechos cometidos por alumnos fuera del ámbito universitario pero que denoten peligrosidad actual o profesional para la seguridad Nacional, conspiran contra la eficiencia y la eficacia y atentan contra el fin previsto por la Ley Universitaria y generan acciones disolventes contrarias a la paz, al orden interno y a su funcionamiento normal (Res. R. Nº 390/76, UNSL).

En otra resolución por la que se sancionó a cuatro alumnos, se establecía que los mismos «... se encuentran incursos en las prohibiciones» de los mencionados marcos normativos resolviendo, en consecuencia, que «no serán admitidos como alumnos de las Unidades Académicas de la Universidad Nacional de San Luis»¹³. En otro caso se dispuso para tres alumnas «expulsar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis por el término de 5 años y disponer la cancelación de la matrícula universitaria»¹⁴.

La depuración se concretó mediante cesantías, renunciaciones y expulsiones, pero en sus formas más extremas significaron la detención y muerte de un

¹² Por ejemplo, en septiembre de 1976 se dio de baja a los profesores Roberto Iglesias y Pedro Lafourcade y en abril de 1977 al Profesor Angel Rodríguez Kauth, entre otros. El Dr. Lafourcade, docente de larga trayectoria en la Facultad de Ciencias de Educación, impulsaba en esos momentos una reforma en el sistema educativo provincial conocido como Proyecto de Innovación e Investigación Curricular, con financiamiento y auspicio internacional de UNESCO. En las dependencias en las que funcionaba este proyecto se llevó a cabo un allanamiento policial en el que se destruyó gran parte del material pedagógico elaborado para esa reforma. Según una referencia, la influencia de las autoridades superiores de la Iglesia Católica de San Luis fue decisiva en este hecho. A partir de ese momento y hasta 1984, Lafourcade se radicó en Costa Rica.

¹³ Resolución que, sin número y sin nombres se encuentra en Benegas, Julio et al. (1988). En este trabajo todos los documentos tienen borrados los nombres y los números de documentos porque fue intención de los autores proteger la identidad de las personas perjudicadas por las decisiones del gobierno de la Universidad durante la última dictadura militar.

¹⁴ Res. de la Facultad Ciencias de la Educación Nº 557/76 19.11.76, firmada por la Decana, Irma Olivera de Jofré y por la Secretaria Académica, Elsa Prieto. Las alumnas sancionadas fueron: María Eugenia Larice (Ciencias de la Educación), Silvia Mónica García (Psicología) y Ana María Ponte (Psicología).

numeroso grupo de docentes y alumnos¹⁵. Pero no sólo la tarea docente fue objeto de control, por cuanto el Rector Interventor, mediante una circular¹⁶ en la que invocaba la Ley Nº 21.274, comunicó a todos los Decanos que en las dependencias de la Universidad no se debía permitir la circulación de aquellas personas que hubieran sido separadas de su cargo, salvo que su presencia tuviera por objeto la realización de trámites debidamente justificados.

Respecto de los no docentes, las resoluciones por las que fueron dejados cesantes mencionaban, en algunos casos, la Ley 21.274 y en otros, el artículo 7º de la Ley 21.276 y/o el artículo 1º de la Ley 21.260.

La Ley 21.276 modificó los fines de la institución universitaria determinando que «las autoridades universitarias arbitrarán de inmediato las medidas necesarias para que las universidades nacionales cumplan efectivamente su finalidad de preservar, incrementar y transmitir la cultura. En particular, deberán asegurar la formación y capacitación integrales de profesionales y técnicos y la promoción de la investigación científica y tecnológica de conformidad con los requerimientos del desarrollo cultural, social y económico de la Nación» (Art. 2º). Este fin –aparentemente inocuo– fue vehiculizado por el gobierno; en este sentido se designó en la conducción de las Universidades a civiles o militares consustanciados con el «régimen», subordinando toda decisión a la jerarquía del Ministerio de Educación de la Nación. Según Enríquez «mediante esta Ley se logra imponer el orden autoritario, la sanción arbitraria, la restricción ideológica, política y educativa debido a que el Estado Nacional centraliza el poder, elige los lacayos para que ejecuten sus políticas destructivas y deroga las normas que garantizan la participación política en la Universidad»¹⁷.

En 1980 el régimen sancionó la Ley 22.207 cuyo ámbito de aplicación fueron las universidades nacionales, provinciales y privadas; por la misma se

¹⁵ Además de las cesantías y renuncias producidas, la «depuración» llevada a cabo incluyó también la detención y muerte de: Luis María Frum, Daniel Roque Ousset y del rector Mauricio López. La muerte del Dr. Bodo se produjo en las puertas de su domicilio a principios de abril de 1976. Del mismo modo, fueron detenidos desaparecidos los alumnos: Pedro V. Ledesma y Santana Alcaráz. Es necesario advertir que esta información no es completa.

¹⁶ Circular Nº 5, 08.05.76, firmada por el Vice-Comodoro Rodolfo Fernández y por el Secretario General Juan Tomás Funes.

¹⁷ Enríquez, Pedro, (2002), «Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación». Tesis doctoral en elaboración, Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.

otorgó a las Universidades Nacionales el carácter de «personas jurídicas de carácter público que gozan de autonomía académica y autarquía administrativa, económica y financiera», pero se agregaba que ello no será un obstáculo «para el ejercicio de las atribuciones y deberes que competen a otras autoridades nacionales o locales» (Art. 5º). Esta contradicción da cuenta de una aparente autonomía que se ve constreñida por la ideología de la cual no se puede apartar; se prescribe el quehacer docente garantizando la plena libertad para enseñar e investigar (Art. 22º), pero se reprueban actitudes de propaganda, adoctrinamiento, proselitismo o agitación de carácter político-partidario o gremial (Art. 4º) y se prohíben la adhesión y difusión de las concepciones políticas supuestamente totalitarias o subversivas (Art.21º inc. c).

Benegas, Trocello e Iglesias (Benegas *et al*, 1988, p. 96) al analizar las características de la normativa jurídica puesta en aplicación durante esos años, sostienen que los rasgos más singulares de la misma fueron, por un lado, la ambigüedad con que se tipificaban las conductas «*antijurídicas*», y por otro, el «*alto grado de discrecionalidad*» otorgado a quienes asumieron la responsabilidad de interpretarlas y/ o aplicarlas.

3. Depuración de carreras, cursos y libros

Como ya se dijo, en setiembre de 1976 fue designado Rector el Dr. Genaro Neme cuya gestión dio continuidad a cambios en la reorganización académica iniciada meses antes por la intervención militar. Entonces, se produjo una revisión de los planes de estudio para adecuarlos a las normativas vigentes y como resultado de esa tarea, fueron eliminados inmediatamente los cursos de: «Doctrinas Sociológicas Contemporáneas»¹⁸ en las Carreras de Licenciatura en Psicología y Ciencias de la Educación; «Medios de Comunicación» en la Carrera de Técnico Audiovisualista; «Teoría de la Inteligencia» en la carrera de Licenciatura en Psicología y «Realidad Argentina Actual», en la carrera de Profesorado de Enseñanza Primaria, entre otros. La premura con que estos cursos fueron eliminados, en pleno desarrollo del año académico de 1976, permite pensar que, de ese modo, se respondió a la necesidad de excluir teorías y enfoques no aceptados por el régimen. En este afán reorganizativo fueron suprimidas las carreras de Audiovisualismo, la licenciatura, el doctorado y el curso de posgrado en

¹⁸ De este curso era responsable el Profesor Rodolfo Gálvez Contreras, dejado cesante por la Resolución Nº 14/76; en el programa de dicho curso para el año 1976 figuraban muchos de los temas incluidos en libros que fueron retirados de la biblioteca.

Trabajo Social y la carrera de Fonoaudiología; afán que se completaría con la «depuración» y «limpieza» de la Biblioteca Central de la Universidad¹⁹.

En los biblioratos en los que se registra el alta y la baja de libros en la biblioteca, se ha encontrado el nombre de numerosos textos que se dieron de baja por el Expte. Nº C-1-521²⁰ y por la Res. Nº 503/77. Por esta Resolución de la Facultad de Ciencias de la Educación, la Decana de dicha facultad designó a tres profesores²¹ con el fin de integrar una comisión especial que se ocupara de decidir acerca del retiro de circulación de bibliografía existente en la Biblioteca Central de la Universidad.

En esos biblioratos también se consigna que varios libros de Villa Mercedes fueron «dados de baja sin acta». Al respecto Graciela Castro, citando el mencionado Expte, dice: «...el 27 de mayo de 1976, el Rector Interventor ordena que: 'se retire de circulación el material bibliográfico que se detalla en la planilla adjunta'. Son 207 textos que jamás podrán ser localizados» (Castro, 1988, p. 170).

Con el retorno a la democracia, el Consejo Superior dictó la Res. Nº 71 del 15 de marzo de 1985 en la que, consignando lo actuado en el Expte C-1-389/84²², el Secretario Académico informa «... doscientas siete (207) piezas no han sido ubicadas hasta el presente. Que cuarenta y nueve (49) piezas fueron ubicadas y se encuentran bajo llave en su despacho, solicitando se disponga su reintegro a la biblioteca». En la mencionada resolución se dispuso reintegrar estos últimos libros a la Biblioteca Central de la Universidad; la mayoría de éstos correspondían a los que fueron retirados bajo la mencionada Res. Nº 503/77 y, según una referencia acerca de este hecho, se pudo establecer que gracias al accionar del entonces Director de la Biblioteca se salvaron del fuego a numerosos libros²³.

¹⁹ Si bien reconstruir este hecho ha sido sumamente difícil por la «pérdida» de documentos que permitieran encontrar datos completos acerca de lo que ocurrió, es posible asegurar que, entre 1976 y 1977, se retiró de circulación numeroso material bibliográfico.

²⁰ Este expediente, que aún no ha sido localizado, es citado por Graciela Castro como Expte. Nº C-1-521/76. Comisión de circulación de libros.

²¹ Fueron integrantes de esa comisión los profesores Lorenza Dadomo, Humberto M. Lucero y Hugo A. Fourcade.

²² Este expediente no ha podido ser localizado en ninguna de las dependencias de la Universidad hasta el momento.

²³ Según referencias orales proporcionadas por el Prof. Juan Marincevic, «...el por entonces Director de la Biblioteca, Miguel Angel Lucero, hoy fallecido, habría logrado rescatar una cierta cantidad de los libros destinados a su eliminación, guardarlos en cajas y esconderlos en los subsuelos de la Biblioteca donde, al parecer, fueron hallados después de la caída del régimen y durante el período de normalización».

Como dato relevante acerca de los textos retirados, es posible decir que casi todos fueron comprados entre 1972 y 1975; abarcaban un amplio espectro de escuelas de pensamiento y teorías referidas a marxismo, populismo, tercermundismo, pedagogía de la liberación, derechos humanos, historia argentina y latinoamericana, filosofía política, sociología, psicología social. Algunos de los autores de estos libros eran, entre otros, Raúl Scalabrini Ortiz (textos sobre peronismo), Jorge Abelardo Ramos, Rodolfo Puiggrós, Juan Domingo Perón, Georg Lukács, Alain Touraine, Erich Fromm, Karl Marx, Herbert Marcuse, Henri Lefebvre, Louis Althusser, Claude Levi Strauss, Ernesto Guevara, Eva Perón, Alan Badiou, Eduardo Galeano, Darcy Ribeiro, Paulo Freire Ezequiel Ander-Egg, Alfredo Moffat. Al no encontrarse los expedientes, no se puede saber con qué criterios fueron seleccionados los libros retirados porque llama la atención que no fueran dados de baja libros de autores como Adorno, Foucault, Nietzsche y Horkheimer, entre otros. Podemos inferir que fue una «paranoia depuradora» que, en algunos casos, de manera indiscriminada y, en otros, de manera intencional, separó ejemplares de la biblioteca que fueron considerados «perniciosos», mientras otros tan «perniciosos» como esos no fueron retirados.

Teniendo en cuenta la sólida y profunda formación filosófica que poseían al menos dos de los integrantes de la mencionada Comisión, es posible suponer que estos docentes de modo intencional realizaran intentos para proteger y salvar de la «depuración» ejemplares de autores como los citados en último término, aunque esto no ha podido constatarse.

Cuando el Consejo Superior, ya restaurada la democracia, le requirió al ex Rector Interventor Vice- Comodoro Rodolfo Fernández que informara sobre el destino de los libros retirados de la biblioteca durante su gestión, respondió que «en cumplimiento a órdenes superiores emanadas de la Junta Militar en el Plan de Acción del Area Educación contribuyente a las Bases para la intervención de las Fuerzas Armadas en el Proceso Nacional y de la Subsecretaría de Educación de la Nación, se procedió a retirar de biblioteca todo material calificado como pernicioso y efectuar su eliminación física»²⁴.

Así como los libros fueron censurados/custodiados, también se vigilaban y controlaban los modos de circulación institucional. Por caso, el funcionamiento de la Biblioteca de la Facultad de Villa Mercedes fue regulado por una circular; la misma se justificaba en «la necesidad de fijar normas claras y precisas para el adecuado desenvolvimiento de las tareas internas de

²⁴ Nota del Comodoro (R. E.) Rodolfo Fernández dirigida al entonces Rector de la UNSL Dr. Pascual Colavita, 26.11.84.

esta dependencia y proporcionar así al agente una base segura y eficaz para su óptimo desempeño»²⁵. Una de las normas establecía que los empleados sólo realizarían trámites en forma personal en otras dependencias cuando las gestiones a realizar no se pudieran hacer por consulta telefónica; para ello previamente debían informar y ser autorizados por la dirección de la biblioteca. Otra norma prohibía expresamente que el empleado se detuviera en pasillos o patios para conversar con personas pertenecientes o no a la institución, cuando no estuvieran relacionadas con el trámite que realizaba.

4. Los últimos tiempos

Otra forma de controlar y restringir la circulación institucional fue pautada a través del arancelamiento universitario que se dispuso a través de los artículos 38 y 39 de la Ley Universitaria Nº 22.207 de 1980. Como consecuencia de lo dispuesto en estos artículos, los estudios universitarios fueron arancelados. En el Artículo 2º, de la ordenanza que lo disponía, se determinaba para el año académico de 1981 un «arancel consistente en diez (10) mensualidades iguales y sucesivas de PESOS CUARENTA MIL (\$40.000)» en tanto que el artículo 4º establecía que «Toda gestión de orden académico que realicen los alumnos, a partir de la vigencia de esta ordenanza, deberá llevarse a cabo exhibiendo la Libreta Universitaria y la acreditación del cumplimiento del pago del arancel, caso contrario no se hará lugar al trámite». El arancel estipulado para el año académico de 1982 fue de «diez (10) mensualidades iguales sucesivas de SESENTA Y CINCO MIL PESOS (65.000)»²⁶. De ese modo, se instauraron mecanismos que operaron como obstáculo para el acceso irrestricto y la permanencia de los alumnos en la universidad. Pese a fundamentarse en la igualdad de oportunidades a la que hacía referencia el Artículo 38º de la citada ley, por el cual se instituyó un régimen de becas, subsidios y créditos educativos, su otorgamiento tuvo como requisito que los estudiantes demostrasen méritos suficientes para los estudios universitarios. Así, se imprimió un sesgo eficientista y meritocrático a la política de acceso y permanencia en los estudios universitarios.

Con el «terrorismo ideológico de Estado» instalado por el golpe militar, hasta el mínimo soplo de renovación quedó extinguido en la universidad. El discurso crítico desapareció de la escena universitaria porque sus «voceros»

²⁵ Trocello, María Gloria, (1988), «Una extraña manera de cuidar», en Benegas, 1988, p. 203.

²⁶ Ord. Rect. Nº 6 del 1º de abril de 1981, UNSL.

fueron expulsados, renunciados y hasta desaparecidos físicamente; se cerraron carreras y cursos y se eliminaron libros.

5. Un caso ejemplar: el Congreso Argentino de Ciencias de la Educación de 1978

Es sabido que la educación fue un campo privilegiado de intervención del gobierno dictatorial en tanto le permitió ejercer el «control simbólico»²⁷ del discurso pedagógico que impuso de manera hegemónica y autoritaria para revertir la «crisis espiritual»²⁸ en la que, desde su perspectiva, estaba sumido nuestro país.

Una expresión interesante del discurso en el campo de las ciencias educacionales de esta época lo constituyó el Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSL en octubre de 1978, según Resoluciones N ° 670/77 y 672 /77. La convergencia ideológica entre la política educativa dictatorial y la sustentada por las autoridades y un grupo de académicos de la Facultad, quedó reflejada en los motivos y fundamentos de la convocatoria en los que se decía que «visto el interés manifiesto por los docentes de la Casa (...), la Facultad de Ciencias de la Educación cree necesario y positivo el estimular un intercambio de opiniones educativas a nivel nacional con el objeto de aunar criterios y colaborar con las autoridades gubernamentales en materia de educación»²⁹

El discurso que circuló en el Congreso quedó plasmado en dos tomos publicados en el año 1980 bajo el título de «Actas», constituyéndose en la principal fuente documental de referencia de este apartado. La publicación se organizó en los siguientes títulos: Sesiones Protocolares (inauguración y clausura del Congreso), Mesas Redondas, Conferencias, Sesión Plenaria,

²⁷ Se entiende por «control simbólico» a las formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes. El campo de control simbólico lo constituyen las instituciones (agencias) y agentes que dominan ciertos códigos discursivos a través de los cuales crean ciertas formas de consciencia, relaciones sociales y disposiciones (Bernstein, 1994, pp. 139-140).

²⁸ Para Juan José Catalán, Ministro de Educación desde junio de 1977, el país vivía una profunda crisis espiritual y las Fuerzas Armadas tenían la responsabilidad histórica de revertir la decadencia y la desjerarquización que habían llevado a la desintegración social. La educación y la enseñanza debían adecuar los comportamientos «subversivos» a los valores sustanciales de la cultura occidental y cristiana, restableciendo las relaciones jerárquicas (Puiggrós, 1999, p. 128).

²⁹ Resol. N ° 672/77, Facultad de Ciencias de la Educación, UNSL.

Sesiones de Comisión y un Apéndice con el listado de los asistentes. Preceden a estos títulos una presentación de la Comisión Editora que expresa:

La Comisión Editora de las Actas del Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, se complace en ofrecer estos volúmenes que recogen la actividad académica de aquella importante reunión. La demora en otorgarle publicidad se debió a factores de organización y de obtención de fondos, en momentos de tan elevada carestía, de los gastos de imprenta y la eventual urgencia de otras prioridades (...). En substancia, la valiosa decisión de la UNSL de exponerlo al público expresa su certeza de aproximar al pueblo y Gobierno un instrumento de estudio y consulta para la promoción del futuro nacional a partir de la amplitud de lo pedagógico³⁰.

Según expresan los editores de las Actas, las temáticas tratadas en los trabajos de las distintas comisiones fueron recogidas bajo la forma de acuerdos, coincidencias, propuestas o síntesis elaboradas por los participantes de cada comisión, las que fueron «transmitidas al foro general, con un eventual destino de implementación –si correspondiese– por los organismos pertinentes»³¹.

El evento convocó a más de quinientos participantes entre docentes universitarios –la mayoría– especialistas en educación, docentes de institutos de formación docente y de otros niveles de la enseñanza³².

El discurso educacional que circuló en el Congreso resultó un elemento esencial en la configuración del dispositivo pedagógico³³ que instaló la

³⁰ Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomo Uno, p. 5.

³¹ Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomo Uno, p. 141.

³² La única referencia al número total de participantes se extrajo del discurso de clausura de la Secretaría General del Congreso, Lic. Jorgelina Páez Sosa de Videla Poblet «Más de ochocientos profesionales y especialistas de las diversas ramas del quehacer educativo han concurrido a nuestra convocatoria» (UNSL, 1980, op. cit. Tomo Uno: 12). En el listado de asistentes figuran doscientos setenta y ocho (278) en carácter de titulares relatores y trescientos veinte y tres (323) en carácter de titulares (UNSL, 1980, Tomo Dos, pp. 714 –727). Los participantes representaban, en su gran mayoría, a universidades nacionales, a universidades privadas católicas y a instituciones de investigación tales como: CONICET, IRICE, IIE –Instituto de Investigaciones Educativas–, Centro de Investigaciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, CIAFIC, Centro de Investigaciones de Psicología Humanística del Instituto Juan XXIII (Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomos Uno y Dos).

³³ Se utiliza la categoría de «dispositivo» desde la perspectiva foucaultiana, es decir, como la red de relaciones que pueden establecerse entre un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, enunciados científicos, filosóficos, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas. El dispositivo, como modelo de análisis aplicado a lo histórico educativo, permite describir el juego de relaciones entre los aspectos institucionales y discursivos (Guyot, 1992, p. 29, 41).

Dictadura en la UNSL, a través de los académicos colaboradores del régimen. Efectuada la «depuración» y «limpieza» de sujetos sociales, carreras, cursos y libros, e instalados los mecanismos institucionales que garantizaban el orden y el control, en octubre del '78 estaban dadas las condiciones para reafirmar y extender el discurso pedagógico autoritario en la UNSL.

Los discursos inaugurales de las autoridades militares y académicas, en tanto voceros de la política educativa oficial, mostraron cierta homogeneidad en su intencionalidad moralizadora y disciplinadora. Se lee:

Voy a arriesgar aquí, una observación personal, dictada por el sentido común; cuando en el ciclo medio de la enseñanza se enfatiza en dar prioridad al desarrollo del intelecto por sobre el desarrollo de las facultades morales, se está resintiendo el principio pedagógico de «comenzar por el principio», porque intelectualizar a un hombre sin base moral, es tan peligroso como dejar una navaja al alcance de las manos de un niño.

Los defectos sobre el particular, han abonado el terreno para la nefasta acción de demagogos, escaladores y aventureros, y también de los espúreos intereses de afuera que mediante el soborno, la compra de conciencias, la venalidad, la corrupción y el crimen aleve, orquestaron el caos y la anarquía que hizo tambalear el orden social de nuestra Nación. Como gobernador de esta tierra, que acuñó a valientes patriotas (...) les doy la más cálida bienvenida y ruego a Dios, mi Señor, que asista a los señores congresistas, inundando de luz sus entendimientos, para beneficio de la República³⁴.

Estas expresiones del discurso castrense tenían coincidencias con lo que incluía en el discurso pedagógico la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación:

Nada más difícil que educar al hombre, ser educable, dotado de una naturaleza corporal y espiritual creado para un fin supremo. Pero el sentido de la vida y lo que a través de la existencia estamos haciendo de nosotros y de los demás, nos demuestra que somos co-responsables del ser moral y del destino nuestro y de los otros. No por simple preocupación solidaria, sino porque somos personas humanas poseedoras de bienes absolutos. Quiera Dios iluminarnos para que (...) encontremos las mejores soluciones para una enseñanza de alta calidad y que la mayoría de los egresados de las aulas argentinas desarrollen a pleno el amor a la verdad, la honestidad intelectual, el respeto a la justicia y al derecho. (...). Declaro inauguradas las sesiones del Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, en la inteligencia de creer que al enviar al Ministerio

³⁴ Del discurso pronunciado por el Gbdor. de la Provincia de San Luis, Brigadier RE Hugo R. Marcilese en el acto inaugural (Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomo Uno, pp. 9-10).

de Educación de la Nación las conclusiones a título de simple colaboración, sea un aporte positivo al proceso de reorganización nacional. Que así sea³⁵.

El discurso político y académico de los participantes circuló en dos registros diferentes; uno de ellos era portado por sujetos en calidad de «referentes» del discurso educacional que se intentaba legitimar desde el poder, algunos de los cuales disertaron como invitados especiales en las Mesas Redondas y Conferencias. El otro registro tuvo como portadores a docentes universitarios, de otros niveles de la enseñanza y a especialistas de diversas áreas del conocimiento que participaron como disertantes – unos pocos– o con la presentación de ponencias en las diferentes Sesiones de Comisión³⁶. El discurso de los disertantes adquiría «autoridad» según la posición que ocupaban: algunos eran representantes políticos del gobierno que desempeñaban cargos en el Ministerio de Educación de la Nación o en organismos públicos nacionales y provinciales trabajando *para*³⁷ la dictadura, y otros, como los docentes e investigadores de universidades públicas y privadas, constituían referentes académicos en el campo educacional. El discurso de estos últimos, que en su mayoría no eran académicos que trabajaran «para» la Dictadura, se movió dentro de los cánones de los discursos «admitidos» o «autorizados» que eran dominantes en ese momento, en diversos campos disciplinares. Estos discursos, en general, no entraban en contradicción con los principios doctrinarios del gobierno en materia educacional dado que abordaban problemáticas referidas a la educación asistemática, la investigación educativa, las salidas laborales en el nivel medio, los contenidos curriculares y la psicopedagogía³⁸.

³⁵ Del discurso pronunciado por la Prof. Irma Olivera de Jofré en el acto inaugural (Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomo Uno, pp. 10-11).

³⁶ Los trabajos se distribuyeron en las siguientes comisiones: Filosofía de la Educación, Psicobiología de la Educación, Sociología de la Educación, Currículum, Estrategia de la Enseñanza y el Aprendizaje, Evaluación Educacional y Tecnología Educativa, Formación Docente, Planeamiento de la Educación y Educación Comparada. En Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomo Uno, pp. 141-161.

³⁷ Para profundizar la distinción entre las responsabilidades de los académicos que trabajaron «para» o «en» la Dictadura, puede consultarse Kaufmann (2017).

³⁸ Se desarrollaron tres Mesas Redondas: «La Educación Asistemática en la Sociedad Actual» que tuvo por panelistas a la Dra. Otilia Berasain de Montoya (UNSL), al Profesor Aníbal Villaverde (UBA) y al Profesor Juan B. Shaltú (UN de Mar del Plata); «El lugar de la investigación educativa en los programas nacionales de investigación» con la participación del Profesor Ricardo Pedro Bruera (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación –IRICE-, UN de Rosario y Presidente de la Comisión Asesora de Ciencias de la Educación del CONICET), el R.P. Dr. Miguel A. Petty (director del Centro de Investigaciones Educativas y Secretario de Ciencia y Técnica de

Entre los que disertaron como representantes de la política oficial, pertenecientes al primer grupo, se encontraban Ricardo Bruera, Alberto Taquini (h), Miguel Petty y Luis Mancini quienes trabajaban en organismos oficiales de investigación tales como el Instituto Rosario de Investigaciones Educativas (IRICE), el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), el Centro de Investigaciones Educativas, la Comisión de Investigación Educativa de la provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación. En cambio, entre los académicos universitarios, del segundo grupo, que disertaron como especialistas en las ciencias educacionales se destacaron Aníbal Villaverde (UBA), Nuria Cortada de Cohan (UBA), Juan B. Shalthú (UN de Mar del Plata), Ismael Quiles (U del Salvador), Margarita Sastre de Cabot (UN de Tucumán) y un nutrido grupo de académicos de la UNSL como Otilia Berasain de Montoya, Plácido Horas, Eva Mikusinski, Mirta Tarasconi de Montoya, Luis Anastasi, Rodolfo Montoya y Elena Ossola de Horas, algunos de ellos con reconocida trayectoria a nivel nacional.

El profesor Ricardo Bruera³⁹, quien disertó en su doble condición de presidente de la Comisión Asesora de Ciencias de la Educación del CONICET

la Universidad. Católica de Córdoba), la Dra. Nuria Cortada de Kohan (UBA), la Dra. Eva B. de Mikusinski (UNSL) y el Dr. Alberto Taquini (h) (presidente de la Comisión de Investigaciones de la provincia de Bs. As.); «La formación general y las salidas laborales en el nivel medio» con los panelistas Lic. Mirta Tarasconi de Montoya (UNSL), Lic. Luis Anastasi (UNSL), Lic. Elena Ossola de Horas (UNSL), Profesor Luis Leonardo Mancini (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) y el Profesor Ricardo Pedro Bruera (CONICET).

^{Las} Conferencias estuvieron a cargo del R.P. Ismael Quiles quien se refirió a la «Filosofía de la Educación Personalista»; de la Profesora Margarita Sastre de Cabot (UN de Tucumán) que disertó sobre el tema «¿Qué son los contenidos curriculares» y del Dr. Plácido Horas (UNSL) quien se refirió a «El encuentro psicopedagógico en la escuela». (Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980. Tomo Uno, pp. 19-139).

³⁹ Una referencia a la magnitud del poder que concentró Bruera como funcionario de Estado, teórico de la Educación y docente universitario se encuentra en: Kaufmann (2017). La ideología de Bruera tuvo una gran circulación en el Congreso a través de sus disertaciones en dos Conferencias y la presentación de nueve trabajos del equipo del IRICE (Kaufmann, 2017) que revelaron la consustanciación de su pensamiento pedagógico con la política oficial en un discurso hipócrita que reivindicaba la libertad, la creatividad y la participación una vez instaurado el orden y la disciplina (por la represión y censura), el papel «facilitador» del docente, la descentralización del sistema educativo, el papel subsidiario del Estado frente a los agentes naturales (familia, Iglesia) y la asepsia del análisis macrosocial de la educación a través de la estadística y modelos matemáticos. (Extraído de los trabajos «Modelo y proyección en Filosofía de la Educación»; «Fundamentos de una concepción del proceso educativo centrado en el alumno»; «El educador como facilitante del proceso de perfeccionamiento»; «La descentralización y un nuevo modelo de sistema educativo»; «Aspectos estadísticos en el análisis macroeducacional». (Actas Congreso

y como Director del IRICE, reveló en su exposición la necesidad de articular, ante las «desviaciones marxistas», una doctrina oficial nacional respecto a la investigación en educación:

Yo creo que en gran parte, el caos conceptual y doctrinario de la última década destruyó el aparato nacional de estudio debido a las desviaciones fundamentales en que incurrieron, en general, no sólo nuestras disciplinas sino la totalidad de las ciencias humanas. (..) La interpretación marxista de la realidad social, logró desarticular los marcos referenciales para que las ciencias humanas y las ciencias de la educación, pudieran tener la doctrina adecuada a fin de (..) unirse al destino nacional y al desarrollo de la escuela argentina⁴⁰.

Estos principios doctrinarios sostenidos por Bruera acerca de la investigación en educación alternaban con principios de orden académico y científico, sustentados por otros panelistas que compartieron la mesa redonda. Petty, por ejemplo, expresaba «la necesidad de un programa nacional de investigación educativa que fije prioridades y de impulsar mayor carácter científico y rigor metodológico a la investigación en educación» y Cortada de Cohan sostenía la necesidad de «hacer más científica la carrera de Ciencias de la Educación incorporando materias que contribuyan a la formación de un investigador». Tanto Petty⁴¹ como Isamel Quiles reunían la doble condición de académicos y sacerdotes procedentes de universidades privadas católicas; este último, en su condición de sacerdote jesuita inspirado en la filosofía tomista, encarnó en Argentina el discurso filosófico personalista de raigambre esencialista y católica como la «filosofía correcta» en educación, tal como lo expresó en su conferencia sobre «Filosofía de la educación personalista»:

Yo creo que el educador ha de poseer lo que llamo el sentido de la filosofía de la educación, y recurrir siempre a las últimas expresiones. Como dice

Argentino de Ciencias de la Educación 1980, Tomo Uno, pp. 165-179 y Tomo Dos, pp. 528-531, 584-591, 609-615).

⁴⁰ Extraído de la disertación del Profesor Pedro Bruera en la Mesa Redonda «La investigación educativa en los programas nacionales de investigación» (Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomo Uno, pp. 40-41).

⁴¹ En los años 70' como asesor en el gobierno de Onganía, Petty abandonó el trascendentalismo teleológico que caracterizó al desarrollismo, para erigirse en uno de los principales defensores de la teoría del capital humano en educación desde el economicismo tecnocrático (Puiggrós, 1997, pp. 57-58). Por otra parte, según testimonio de la Prof. Susana Barco, Miguel Petty brindó protección a docentes de diversas universidades que habían sido dejados cesantes en sus cargos durante esa época.

Santo Tomás «un error en el principio lleva después a grandes errores». De modo que si no nos apoyamos bien en un adecuado principio filosófico, en la práctica aparecerán mayores equívocos. El mérito de la filosofía es proponer la explicación última; si ésta es correcta todo lo demás es correcto; si ésta es falsa todo lo demás es viciado.(...) Decimos filosofía de la educación personalista porque encuentra el hecho de que el hombre sea persona en su esencia.(...) La educación consiste en preparar y ayudar a esa persona, a ese ser en sí para que actúe como persona, ubicándolo en toda su integridad desde la autoconciencia al Cosmos, en la sociedad, en la historia y frente a lo trascendente y frente a Dios y hacerlo desde sí, porque cuando lo hace desde sí, permanece para siempre. Yo creo que el educador debe imitar a Dios en la forma de tratar a los hombre, imitando a la gracia divina⁴².

El discurso académico –que docentes, especialistas e investigadores dieron a conocer en los trabajos presentados en las distintas comisiones del Congreso– pretendió ser un discurso homogéneo. Sin embargo, un análisis minucioso del trabajo de las Comisiones puede mostrar algunas discrepancias y desajustes en torno de esa pretensión.

Los trabajos expuestos en la *Comisión de Filosofía e Historia de la Educación* revelaron la primacía de la filosofía idealista y del espiritualismo católico en educación, desde la crítica a las visiones pragmáticas, existencialistas, materialistas y aún psicologistas acerca del hombre y la educación. La filosofía idealista se constituyó en el fundamento de la educación y con el aporte del pensamiento de Santo Tomás y San Agustín se puso énfasis en la naturaleza trascendente de la persona humana hacia Dios o en la primacía de los valores, los sentimientos y los modelos –del «santo» y/o el «héroe»– referenciados selectivamente a partir de Max Scheler, Maritain, Sciacca, Guardini y Spranger, entre otros.

Las conclusiones a las que arribó dicha comisión sugieren que la jerarquía de valores educativos –Dios, Patria y Familia– también conjugaba las influencias ideológicas del nacionalismo católico, de fuerte vigencia durante el gobierno militar: «Las tendencias filosóficas que han inspirado a las Ciencias de la Educación como el positivismo, el psicologismo, el sociologismo, el romanticismo, el idealismo, el pragmatismo y el materialismo, no respetan la naturaleza de la persona humana y por lo tanto no pueden ser fundamento antropológico de la educación argentina; (...) el modelo de filosofía que lleva a replantear el enfoque de la legislación y las Ciencias de la Educación se basa en un concepto originariamente hispánico, de raigambre grecolatina, asumido por el cristianismo (...). En esta concepción, el hombre es una

⁴² Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomo Uno, pp. 105-114.

persona esencialmente social, consciente y libre (...) La persona posee en sí un destino trascendente, cuya realización concreta es un fundamental sentido cristiano del hombre; el carácter ético de la función docente está signada por el respeto a la persona del educando como centro del proceso educativo y por el respeto a la jerarquía de valores Dios, la Patria, la familia»⁴³.

En la *Comisión de Psicobiología de la Educación*, los trabajos revelaron la presencia de una psicología conductista/comportamental de corte experimental que, con el fortalecimiento de la psicometría, contribuyó a configurar un sujeto pedagógico diferenciado en función de una «norma» establecida por un test. Desde la racionalidad científica, centrada en el rendimiento del alumno, se lo estudiaba para «detectar retardos y alteraciones en el desarrollo; medir su nivel de madurez a través de la aplicación de pruebas estandarizadas; inventariar sus hábitos de estudio o su estructura motivacional»⁴⁴. En el marco de la psicología conductista/comportamental la teoría piagetiana se despojó de las lecturas epistemológicas vinculadas a movimientos políticos radicales y se mostró aquí en su versión más psicopedagógica desde la perspectiva evolutiva para caracterizar o diagnosticar las funciones psicológicas en el aprendizaje. Se observaron, además, vestigios del conductismo skinneriano para explicar la modificación de conductas en la escuela.

Por otro lado, se presentaron escasos trabajos que sustentaban un enfoque psicoanalítico y de psicología social, referidos a experiencias educativas sobre «grupos operativos» y «psicodrama» desde los aportes de Pichón Riviére, Martínez Bouquet, Rojas Bermúdez, que representaban la versión «popular» del psicoanálisis aplicado a la educación⁴⁵. Entre

⁴³ Informe de la Comisión Filosofía e Historia de la Educación en la Sesión Plenaria (Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Vol. Uno, pp. 141-143).

⁴⁴ Informe de la Comisión de Psicobiología de la Educación en la Sesión Plenaria (Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomo Uno, pp. 143-149).

⁴⁵ Diversos estudios sobre la historia de la Psicología en Argentina revelan la predominancia de la orientación psicoanalítica en sus variados matices en el período 1960-1975. En este marco, el concepto de conducta apareció despojado de referencias al conductismo norteamericano acercándose a los aportes psicoanalíticos de la línea francesa. A comienzos de la década de los '70 fue objeto de debate la relación entre educación y psicoterapia en la definición del rol del psicólogo educacional. Una de las vertientes que tuvo mayor desarrollo en educación en esta época fue la que impulsó las terapias breves o «correctoras» y las dinámicas grupales orientadas a dotar a la asistencia psicológica de un carácter más popular y nacional. Un caso particular lo constituyó nuestra Universidad en la que se impuso la psicología conductista y el análisis experimental del comportamiento. Entre 1973/74, el desempeño de Ardila como docente de la carrera de Psicología y la creación del Centro de Estudios de Psicología Objetiva

estos trabajos, tres de ellos estaban referidos a «grupos de aprendizaje operativos» y «psicodrama pedagógico» y se fundamentaban en los aportes del psicoanálisis y de la psicología social; sus autoras fueron Marta Souto de Asch de la Universidad de Buenos Aires, Esther Picco de Barbeito de la UNSL⁴⁶ y Susana C. de Guiñazú⁴⁷ de la Universidad Católica de Córdoba. Dos de estos trabajos correspondían a experiencias realizadas en el período 1974-1976 y el otro relataba una experiencia desarrollada en el año 1978⁴⁸ en la UNSL. Otro de los temas centrales que abordó la Comisión de Psicobiología de la Educación, fueron los referidos a «aprestamiento» vinculado a la deserción escolar⁴⁹, orientación escolar y al papel de los gabinetes psicopedagógicos. La psicología predominante abordaba al sujeto del aprendizaje desde un punto de vista individual, desde concepciones universales acerca del desarrollo y criterios más bien evolutivos –Piaget, Erickson, Wallon– con una clara función preventiva a partir de diagnósticos. De ese modo, se buscaba revelar la importancia del psicólogo y el psicopedagogo en el campo de la educación. El interés estaba centrado en «diagnosticar» la madurez de los comportamientos para «prevenir» fracasos, estados ansiosos, elecciones

«Iván P. Pavlov» (CEDEPO) por iniciativa de estudiantes y graduados, contribuyó a esta situación (Klappenbach, 2000).

⁴⁶ «Con Marta trabajábamos en la cátedra de Psicología Evolutiva en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Con la intervención de Sánchez Abelenda como Decano de la Facultad en 1975 quedamos cesantes y casi inmediatamente nos ofrecieron la cátedra de «Dinámica de Grupos» en la Universidad de Belgrano...donde creo que Avelino Porto era el Rector. Nuestros encuadres provenían del psicoanálisis de la línea francesa de Kaës, Bion. Yo permanecí cerca de un año y luego vine a San Luis y me incorporé como docente a la UNSL. En 1978, invitamos a Marta Souto a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSL y realizamos –a pedido de la Facultad– un taller con profesores universitarios de carreras docentes» (Testimonio de Esther Picco, quien se desempeña en la actualidad como docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL).

⁴⁷ El trabajo de Susana C. de Guiñazú, «Experiencias docentes con técnicas psicodramáticas», relata una experiencia realizada en la cátedra de Psicología Evolutiva II de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en 1974. No obstante, esta docente participó en el Congreso por la Universidad Católica de Córdoba. (Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomo Uno, pp. 493-497).

⁴⁸ Corresponde al trabajo «Análisis indagatorio del rol docente universitario» presentado por Marta Souto de Asch y Esther Picco de Barbeito (Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomo Dos, pp. 69-78).

⁴⁹ En el ámbito de la enseñanza primaria, uno de los aspectos más destacados en el período 1976-1982 fue el problema de la deserción escolar que tuvo un tratamiento más propagandista que un abordaje a través de políticas concretas (Tedesco, Braslavsky & Carciofi, 1987, pp. 38-43).

inadecuadas y elaborar un tratamiento para lograr una «adaptación» a las exigencias de la escuela⁵⁰.

Los enfoques sociológicos de la educación sustentados por los trabajos presentados en la *Comisión de Sociología de la Educación*, expresaban un sesgo funcionalista, de manera tal que, bajo la aparente unidad del mundo socio-cultural, la educación era vista como el mecanismo capaz de distribuir conocimientos equitativamente para la movilidad social. Desde esta perspectiva, los debates en esta comisión eludían el conflicto social y los problemas de marginalidad para situarse en otros ámbitos educativos considerados «riesgosos» o bien «propicios» para el desarrollo y el progreso social, tales como: educación permanente de adultos, educación no formal, capacitación en empresas, educación parasistemática, alfabetización de grupos aborígenes, educación rural, cooperativismo escolar.

El discurso estrictamente pedagógico y didáctico de los trabajos presentados en las comisiones de *Curriculum*, *Evaluación Educacional* y *Tecnología Educativa y Formación Docente*, giró en torno a cuestiones del curriculum, estrategias de enseñanza, evaluación y tecnología educativa, revelando el acento puesto en la administración eficiente de la educación a través de la planificación, la aplicación de técnicas y el control de resultados. Entre las conclusiones a las que arribaron estas comisiones, se destacan: «la preocupación sobre la preparación del docente y su continuo perfeccionamiento para la implementación de un proyecto curricular; la necesidad de evaluar la eficiencia y eficacia del desarrollo curricular para obtener la retroalimentación necesaria hacia un permanente mejoramiento; trabajar con el diseño curricular a dos instancias: institucional y aplicada; se propusieron técnicas específicas para la enseñanza en el nivel universitario tendiente al logro de aprendizajes autónomos y creativos: estudio independiente, el uso de guías de estudio y el trabajo en grupos de aprendizaje; se consideró muy valiosa la técnica de microenseñanza para el perfeccionamiento docente (...) Señalar la necesidad de la operacionalización de objetivos, estableciendo indicadores que guíen en el plano empírico, la elaboración y selección de instrumentos; proponer la evaluación sistemática de las áreas socio-afectiva y psicomotriz de los alumnos; promover la organicidad del proceso de evaluación a través del planeamiento del mismo, con un enfoque sistemático»⁵¹. Es interesante

⁵⁰ Informe de la Comisión de Psicobiología de la Educación en la Sesión Plenaria (Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomo Uno, pp. 143-149).

⁵¹ De las conclusiones de las Comisiones de «Curriculum», «Estrategias de la enseñanza y el aprendizaje» y «Evaluación y Tecnología Educativa» en la Sesión Plenaria (Actas Congreso

advertir que, en la *Comisión de Formación Docente*, las preocupaciones se orientaron hacia la fundamentación y legitimación del campo de las Ciencias de la Educación en las Universidades; a la recomendación del uso de diversas técnicas para el perfeccionamiento docente y a la elaboración de propuestas curriculares para la formación docente de los niveles pre-primario y primario, tal como lo expresaron las conclusiones que aconsejaron: «que la formación docente esté a cargo de la Facultad de Ciencias de la Educación o Filosofía, formando profesionales en su área específica y extendiendo su servicio a todos los cuadros docentes de la Universidad (...) Crear un Departamento de Pedagogía Universitaria que deberá estar en manos de sus especialistas idóneos, que son los profesores en Ciencias de la Educación (...) promover el perfeccionamiento docente e implementarlo dentro de un planteo de educación permanente»⁵².

Finalmente, en el ámbito del Congreso, el contenido de los discursos de las autoridades –castrenses y universitarias– y de algunos académicos representantes del gobierno que ocupaban cargos públicos a nivel nacional o provincial, se orientó a difundir desde la UNSL el ideario pedagógico de la dictadura. La confluencia de discursos de distinta raigambre se justificó y legitimó mediante una sobreabundancia del discurso espiritualista/trascendentalista que, paradójicamente, se apoyó en tecnologías y procedimientos de neto corte empirista y aún positivista, desde una postura que no es exagerado denominar «cientificista». Esto implicó la incorporación de elementos teóricos procedentes de filosofías esencialistas y trascendentalistas, de una psicología biológica/conductista, de una sociología funcionalista y una pedagogía tecnocrática, que se orientaron hacia la configuración de una fuerte Pedagogía de Estado, es decir, una «pedagogía uniformadora interesada en la búsqueda disciplinadora de aplicación generalizada de poder estatal»⁵³.

La fractura de la comunidad académica y la des-ideologización operada en las Universidades contribuyó a imponer en esta época una «Pedagogía de Estado» escudada en un proyecto único, hegemónico y totalizador, de manera que se estrecharon las relaciones entre la pedagogía académica desarrollada en las universidades y la política educativa del gobierno. Por el control omnímodo que la dictadura ejerció sobre las Universidades, los pedagogos

Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomo Uno, pp. 153-157).

⁵² Actas Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, 1980, Tomo Uno, pp. 158-159.

⁵³ Sobre la relación entre la Pedagogía, los pedagogos y el Estado puede consultarse el artículo de Narodowski (1997).

y otros especialistas de las Ciencias Educativas (filósofos, psicólogos) ocuparon un lugar importante en su relación prioritaria de producción con el Estado, en algunos casos formando parte de centros académicos que contaban con fuerte apoyo estatal y financiero, como por ejemplo el IRICE que tuvo una presencia numérica importante en el Congreso.

La organización del Congreso Argentino de Ciencias de la Educación fue posible gracias a la voluntad política de las autoridades de la Facultad de ese momento quienes impulsaron este espacio científico y académico desde el cual se legitimó públicamente desde la Universidad el discurso autoritario acerca de la Educación.

6. Conclusiones

Trabajar sobre la memoria del pasado nunca es tarea fácil porque la memoria no se abre al recuerdo sin más. No se entrega sin resistencias, sin esfuerzos y sin dolor. Renunciar a su recuperación resulta en una claudicación a favor del terror que nos invadió hace veintisiete años. Para que el «nunca más» sea efectivo necesitamos que nuestra conciencia histórica se reencuentre con ese pasado para asumirlo con responsabilidad ética y con vistas al proyecto de una universidad pública, al que no debemos renunciar.

Como se decía en un documento de esta universidad en 1988 «la Universidad como comunidad pensante debe rescatar en su total dimensión, para afianzarlo, un derecho que ha sido reiteradamente vulnerado, por el cual se llegó a la violación de otros, en pos de su supresión: la libertad de pensamiento»⁵⁴. Desde nuestra actualidad y como universitarios poner en práctica tal derecho significó buscar respuestas, indagar en aquello que aún hoy es ocultado para develar acontecimientos acaecidos durante la última dictadura en el ámbito de la UNSL. Acontecimientos tales como el Congreso de Ciencias de la Educación que pretendieron formar parte de un proceso de mayor alcance. En el ámbito de dicho congreso se manifestó ampliamente una compleja coexistencia de enfoques teóricos, pero también fue un escenario que contribuyó a legitimar públicamente el discurso pedagógico dominante durante la dictadura. Al mismo tiempo, allí se puso en evidencia

⁵⁴ Resol. Rect. que protocolizó lo resuelto en la sesión del Consejo Superior del 8 de mayo de 1987 por la que se designaba a una Comisión Especial encargada de llevar adelante el proyecto de escribir y publicar un libro acerca de los acontecimientos de la vida institucional de la UNSL durante la dictadura militar. Este proyecto se concretó en un trabajo inédito hasta hoy, denominado *La memoria y el mañana. Para que nunca más en la Universidad* que constituyó una importante fuente para la elaboración de este trabajo.

la alianza entre académicos, miembros de la Iglesia Católica y funcionarios del Estado.

La ideología del régimen dictatorial había encontrado en esta universidad condiciones de posibilidad para imponerse. Tanto el pensamiento nacionalista y católico como el cientificista tuvieron continuidad histórica desde los orígenes mismos de nuestra universidad en la década de 1940 y articularon con la pedagogía tecnocrática que irrumpió en el campo pedagógico en la década de los '60. Una pedagogía ligada a una filosofía de la educación idealista y espiritualista coexistió con las denominadas «Ciencias de la Educación» de marcado sesgo cientificista; enfoques prevalecientes en el mencionado Congreso.

Finalmente, pensamos que la indagación realizada permitió poner un poco más de luz sobre diversos acontecimientos que imprimieron marcas profundas en la vida académica de la Facultad de Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar. Por esa razón es que creemos que la Universidad argentina se enfrenta en la actualidad con un deber impostergable: liberar una memoria que permanece cautiva para que, de tal modo, pueda asumir compromisos más auténticos, más fecundos, con las importantes tareas que debe cumplir.

7. Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Arias, G. (1995). La Universidad Nacional de San Luis: 1973-1995. In Klappenbach, et al. (Eds.), *Crónicas de la vida universitaria en San Luis*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Benegas, J., et al. (1988). *La memoria y el mañana. Para que nunca más en la Universidad*. San Luis: Trabajo inédito.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Castro, G. (1988). El autoritarismo en la Educación. In J. Benegas, et al., *La memoria y el mañana. Para que nunca más en la universidad*. (Inédito sin paginar). San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Braslavsky, C., & Birgin, A. (Comps.). (1992). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cometta, A., et al. (1996). La formación docente de profesores en el ámbito de la Universidad: un aporte para su transformación. *Revista Idea*, 10(20).

- Davini, M. C. (1997). *El currículum de formación del Magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1995). *Currículum. Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Follari, R., & Soms, E. (1994). *La Práctica en la Formación Profesional*. Buenos Aires: Humanitas.
- Guyot, V., et al. (1992). *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Salamanca: FahrenHouse.
- Kaufmann, C. & Doval, D. (2000). *Paternalismos Pedagógicos*. Rosario: Laborde Editor.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Klappenbach, H. et al. (1995). *Crónicas de la vida universitaria en San Luis*. San Luis: Ed. Universitaria.
- Klappenbach, H. (2000). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, (2).
- Mastrocola, M. (2001). *El campo intelectual de la didáctica en la Argentina en los años 60-75*. San Pablo: Unicamp.
- Narodowski, M. (1997). Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 8(17).
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a Educar*. Buenos Aires: Aries.
- Puiggrós, A. (Dir.). (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1999). *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Saleme, M. (1997). *Decires*. Córdoba: Narvaja Editores.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo

(1955-1976). In A. Puiggrós, A. (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. (Tomo VIII). Buenos Aires: Galerna.

Tedesco, J. C., Braslavsky, C., & Carciofi. (1987). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.

Villar Angulo, L. (1998). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Madrid: Marfil.

8. Fuentes

Actas. Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, (1980), Tomos Uno y Dos, Universidad Nacional de San Luis.

Ord. Rect. 31/75 UNSL.

Ord. Rect. 1/77 UNSL.

Ord. Rect. 14/76 UNSL.

Resoluciones rectorales sin número por las que se da de baja al personal docente de la UNSL.

Res. Rect. 43/76 UNSL.

Decreto Ley Nacional Nº 21276 del 29 de marzo de 1976.

Decreto Ley Nacional 21260: Acta para el Proceso de Reorganización Nacional, del 24 de marzo de 1976.

Res. Rect. 390/76 UNSL.

Ley Nacional Nº 22207/1980.

Circular Interna de la UNSL, firmada por el Vice-Comodoro Fernández, del 18 de mayo de 1976.

Biblioratos con altas y bajas de libros de la Biblioteca Central de la UNSL.

Res. Rect. 503/77 UNSL.

Res. Rect. 71/85 UNSL.

Nota del Comodoro (RE) Rodolfo Fernández al Rector Colavita, del 26 de noviembre de 1984.

Ordenanza Rectoral 06/81 UNSL.

Res. 670/77 , Facultad de Ciencias de la Educación, UNSL.

Res. 672/77, Facultad de Ciencias de la Educación, UNSL.

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 6

VIGILANCIA Y TECNOCRACIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. LOS PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Delfina Doval

... sabía ... que el bacilo de la peste no muere ni desaparece jamás, que puede permanecer durante decenios dormido en los muebles, en la ropa, que espera pacientemente en las alcobas, en las bodegas, en las maletas, los pañuelos y los papeles, y que puede llegar un día en que la peste, para desgracia y enseñanza de los hombres, despierte a sus ratas y las mande a morir en una ciudad dichosa (Albert Camus. *La Peste*).

1. Sin banderas extrañas a la vida universitaria

El golpe de Estado de 1976 abrió una de las etapas más sombrías de la Universidad argentina. Cada una de las Universidades Nacionales fue intervenida militarmente a la par que las acciones de terror material y simbólico se fusionaban tras el objetivo que el *Proceso de Reorganización*

Nacional (PRN) imponía a la educación: «Conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino (Verbitsky, 1987, pp. 145-146).

Las intervenciones militares fueron seguidas de la *purga universitaria* que debía llevarse a cabo para reponer el supuesto *orden* que la Universidad argentina reclamaba para consolidar los valores y aspiraciones del *ser argentino*. La peste había despertado sus ratas ... Persecuciones, desapariciones, expulsiones, cesantías arbitrarias, marginación, silenciamiento de todo aquel o aquello que fue considerado como posible enemigo, lenguajes perversos, signos impiadosos, confusiones deliberadas, prohibiciones, nuevas normas¹, dieron cuenta de la complicidad de un Estado terrorista decidido a sanar la sociedad enferma (Delich, 1986) y realizar la *limpieza de los elementos subversivos* para acallar a la *universidad de la violencia*². Los docentes y los

¹ El 29 de marzo de 1976 la Junta militar sancionó y promulgó la Ley 21.276 que regiría «transitoriamente» a las Universidades Nacionales. El texto de la ley estableció que la normalización de las universidades nacionales constituía un objetivo prioritario en el marco del reordenamiento institucional y que por lo tanto debían dictarse disposiciones de emergencia las que se instituyeron a partir de la Ley 20.654, sancionada durante el gobierno peronista en el año 1974, esta ley en su artículo 13 establecía que dentro de los ciento ochenta días el Ministerio de Cultura y Educación debía elevar al Poder Ejecutivo Nacional el proyecto de régimen definitivo que regiría el sistema universitario. Sin embargo, esta ley fue reemplazada por la *Ley Orgánica de las Universidades Nacionales* durante el año 1980.

² La «depuración ideológica» en las Universidades Nacionales se había iniciado con las intervenciones que comenzaron en 1974 al asumir Ivanissevich como Ministro de Cultura y Educación como consecuencia de la renuncia de Taiana producida el 13 de agosto de 1974 y hacerse cargo Ottalagano de la intervención de la Universidad Nacional de Buenos Aires, el 17 de septiembre de 1974. Con relación a la situación de la Universidad argentina y la «penetración ideológica que se había llevado a cabo entre los años 1973–1975» en ella, Landívar, autor de *La Universidad de la violencia*, señala: «La Universidad, el templo de la sabiduría, fue el vehículo de la violencia, el motor que impulsó al nihilismo a destruir los valores nacionales. El tiempo de la universidad de la violencia ha pasado. El marxismo se ha visto derrotado una vez más en América Latina, pero no por ello se da por vencido. Un enemigo sagaz, que siempre busca el escondite ideal, que sabe disfrazarse y que está provisto de una paciencia legendaria. El único remedio que puede encontrarse contra este flagelo, el anticuerpo más eficaz reside, justamente, en la educación. Por eso la universidad siempre es su primera víctima, y por eso, necesariamente, los gobernantes tienen la obligación suprema de poner en la universidad –y en la educación todos sus más grandes esfuerzos. El tradicional desinterés de los gobiernos de turno en esta área ha traído consigo el desorden y la indisciplina; el vacío académico y el contenido materialista. Ha permitido, en resumidas cuentas, que las universidades se convirtiesen en el campo fecundo de las luchas ideológicas, en las cátedras del terror, en los claustros de la violencia. De sus entrañas han surgido los profesionales de la metralleta que sumieron en sangre y lágrimas a todo el pueblo argentino» (pp. 188-189). El régimen dictatorial completaría las tareas iniciadas por Ivanissevich

alumnos fueron acusados, perseguidos, desaparecidos. Los contenidos de enseñanza y los libros fueron aprobados, recomendados y prohibidos. La palabra era la gran acusada. La palabra que había subvertido el *orden* y debía ser perseguida, silenciada, prohibida para terminar con la *universidad de la violencia*. Las universidades nacionales, ámbito privilegiado de la palabra, fueron silenciadas y colmadas de inquisidores³ que se desplazaban vigilantes por el mudable escenario académico.

El 24 de marzo de 1976 la Universidad Nacional de Rosario (UNR) fue intervenida militarmente, correspondiéndole al Coronel Joaquín Sánchez Matorral asumir con el cargo del Rectorado de esa Universidad. Mano militar, mano dura desde el primer momento con la Universidad, mano ajena a los claustros, mano inflexible para abrir la senda a los personeros civiles del régimen que se ocuparían de las reformas estructurales que había que efectivizar.

En la UNR la tarea de reforma estructural le fue asignada al bioquímico Humberto Riccomi⁴, quien asumió como Rector el 12 de agosto de 1976. Hombre del *Proceso*, Riccomi fue puesto en funciones por el entonces Secretario de Educación de la Nación, contralmirante Enrique Carranza, contando el acto con la presencia del Director Nacional de Educación media, Prof. Rinaldo Poggi, el interventor en Educación del Adulto, Vicecomodoro León Vidal Mayo, y el Presidente del Consejo Nacional de Educación, Prof. Luis Lamberto, el titular de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, Capitán de Navío (RE) Orlando Pérez Cobo, el intendente municipal, capitán de navío (RE) Augusto Félix Cristiani, el obispo auxiliar, Monseñor Atilano Vidal, el hasta ese momento Delegado militar en la UNR, Coronel Joaquín Sánchez Matorral, entre otras figuras representativas del quehacer provincial (Redacción, 1976, 13 de agosto) *Figuras* no sólo indicativas del quehacer

que «...no podía aceptar de manera alguna la situación que reinaba en la Universidad. Menos aún su secretario de Educación, el profesor Frattini, tanto o más anticomunista que su jefe y amigo (p.155)». En su análisis Landívar señala que el gobierno nacional de Isabel Perón «...tenía otros planes. Todavía no estaba preparado para afrontar una insurrección estudiantil que podía abarcar casi toda la República. La agitación que reinaba en los claustros parecía mostrar que la resistencia iba a ser llevada hasta sus últimas consecuencias, según la amenaza que insistentemente formulaban los montoneros» (Landívar, 1983, p. 155).

³ El artículo 7º de la Ley 21.276 estableció la prohibición de realizar en el recinto de las universidades toda actividad que asuma formas de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter práctico o gremial, docente estudiantil y no docente.

⁴ Águila (2001), recuerda que Riccomi ostentó el «record» de permanencia en la función pública durante la dictadura dado que fue el único funcionario del gobierno militar en la ciudad de Rosario que se desempeñó continuamente a lo largo del período 1976-1983.

provincial, sino también, de los actores del *teatro de operaciones* que debían efectivizar las acciones que no apartasen a las universidades nacionales del propósito y objetivos básicos para el proceso de reorganización nacional (Redacción, 1976, 13 de agosto).

En su asunción Riccomi (1976, p. 7) expresó que omitía realizar un diagnóstico sobre la situación de las universidades, explicando los logros que debían alcanzarse en tres niveles en de los «Objetivos y pautas de la gestión», en el «Marco local» y en «La conducción». Con respecto a los objetivos y pautas de la gestión señaló que los mismos ya fueron fijados con todas precisión por el gobierno nacional en el Acta del 24 de marzo de 1976, manifestando su coincidencia en la necesidad de «Restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción del Estado, enfatizando el sentido de moralidad, idoneidad y eficacia y recordando por su directa vinculación con el quehacer universitario la vigencia de la seguridad nacional, la erradicación de la subversión y de las causas que favorecieron su existencia. Señalaba con respecto al segundo nivel, el del marco local, que los objetivos para la UNR debían graduarse en tres etapas sucesivas, una primera que se ocuparía de lo inmediato o sea lo que restaba del año 1976; una segunda que se interesaría por la proyección, elaboración y difusión de las normas y planes que regirían durante el año 1977 y una tercera que finalmente se ocuparía de recuperar los niveles perdidos. Con respecto al tercer logro, la conducción, indicó que según la ley universitaria vigente se establecía un sistema de responsabilidad unipersonal para el gobierno de la Universidad y de las Facultades. Por lo que el rector y cada uno de los decanos serían responsables de la conducción académica y administrativa, indicando que a nivel de la Universidad funcionaría un Consejo Asesor de la Universidad. Del mismo modo a nivel de las Facultades funcionaría un Consejo Asesor de la Facultad. Paralelamente a los Consejos Asesores, señalaba Riccomi, se pondrán en funcionamiento dos Consejos Superiores previstos en el Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario, el Consejo de Investigaciones y el Consejo de Enseñanza para Graduados y junto a ellos el Consejo de Enseñanza Media, este último también previsto en el Estatuto vigente.

El Rector iniciaba su *tarea de ordenamiento* bajo la pretensión re-fundacional que caracterizase las gestiones educativas (Kaufmann y Doval, 1997), enunciando su aspiración de lograr la *eficacia administrativa* y la *excelencia académica* en tres etapas nítidamente delineadas, la coyuntural hasta fines de 1976, la de elaboración de las normas y planes a partir de 1977,

ambas etapas de ordenamiento y finalmente la de recuperación de la UNR quitada a las manos del enemigo. Para el logro de tal aspiración inició en forma inmediata las acciones de distribución de jerarquías y responsabilidades unipersonales en la conducción académica y administrativa. La primera de ellas fue proceder a designar el 19 de agosto de 1976 a los nuevos decanos en las diferentes unidades académicas de la UNR (Redacción, 1976, 19 de agosto). El Lic. Enzo Luraschi quedó a cargo de esta función en la Facultad de Filosofía y Letras, asumiendo su cargo el 30 de agosto de 1976 (Redacción, 1976, 19 de agosto; 1976, 30 de agosto)⁵.

Tras los objetivos de eficacia administrativa y la excelencia académica, la UNR estableció cupo de ingreso⁶; impuso el examen de ingreso como condición de admisión; dismanteló el sistema hospitalario de la universidad; puso en marcha una reestructuración que implicó el cierre de carreras como Antropología, Bibliotecología y Servicio Social y la suspensión durante algunos años de la inscripción en Periodismo y Psicología, carreras que se consideraban el escenario privilegiado para la llevar a cabo la limpieza contra la infiltración marxista. A partir de 1981 se intentaría dar el golpe de gracia a la jaqueada universidad pública con la imposición de los estudios universitarios arancelados (Águila, 2001, pp. 151-154).

Como en todo *teatro de operaciones* estratégicamente montado, las acciones debían complementarse. De allí que a estas acciones de índole administrativo-académico se les sumarían las del control del aparato de docencia e investigación universitario a través de la formación de *grupos académicos* afines al régimen. Con tal finalidad junto a los Decanos de las Facultades, el Rector de la UNR, el 30 de agosto de 1976 constituyó el *Consejo Asesor de la Universidad* (CAU), presidido por él e integrado por todos los decanos. En la primera reunión del CAU se establecieron las bases del «Plan de Trabajo agosto '76-febrero '77 (Redacción (1976, 30 de agosto,

⁵ La edición del 30 de agosto señalaba que Enzo Luraschi había nacido en Rosario en 1920 y egresado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral. Había realizado estudios superiores en el Instituto de Fisiogeografía y Geología de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Rosario. Se había desempeñado como Director del Gabinete de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras desde 1967 y era profesor concursado en la cátedra de Geografía Física.

⁶ Durante el año 1976 se estableció que el ingreso de alumnos para el año académico 1977, en las universidades nacionales en su conjunto, sería de 69.150 alumnos, correspondiéndoles a la UNR el número de 3480 ingresantes (Redacción, 1976, 21 de octubre). Al respecto, Águila (2001) señala que este número fijado inicialmente fue disminuyendo hasta llegar a 2900 ingresantes por año.

p. 4). A la conformación del CAU debían sumarse los Consejos Asesores en cada Facultad (CAF). Los mismos se integraban con el decano, que lo presidía, y los directores de Escuelas y Departamentos⁷, debía ser en el seno del Departamento

...donde la comunidad académica debiera funcionar como una verdadera democracia directa, sin mecanismos electorales más o menos artificiales, que en lugar de fortalecer los vínculos comunitarios, suele debilitarlos y hasta romperlos, en aras de causas y banderas extrañas a la vida universitaria (Riccomi, 1976).

Sin banderas extrañas a la vida universitaria, en el seno de los Departamentos integrados por todos aquellos docentes que *respetaban* la norma articuladora del orden disciplinar, se funcionaría según una *verdadera democracia directa* en la toma de decisiones académicas, sometiendo las medidas de los CAF a la responsabilidad última y unilateral del Decano. Eufemismos académicos para encubrir el espacio donde se seleccionaban los docentes⁸ afines al régimen y se dirimía el poder en estrecha vinculación con el saber. Eufemismos académicos para encubrir que la selección/ubicación de los docentes en los enclaves de docencia e investigación estaba sometida al control estricto de los inquisidores, quienes debían recordar que,

Es incompatible con el ejercicio de la docencia universitaria o funciones académicas que le sean correlativas, todas aquellas actividades que se aparten del propósito y objetivos básicos para el proceso de reorganización nacional⁹.

La *Ley de la peste*¹⁰ estaba impuesta, silencio, obediencia, complicidad y lealtad. Todos debían vivirla en su eficacia mediocre y autoritaria. Todos debían experimentarla en su monotonía y permitir a los *grupos académicos*, que operaban en el *teatro de operaciones sin banderas extrañas a la vida universitaria*, decidir sobre las políticas de docencia e investigación que implementaría la UNR durante el régimen. La selección/ubicación resultará

⁷ Los Departamentos estaban integrados por los docentes –profesores y auxiliares de docencia– de la respectiva área y presididos por el propio director.

⁸ La Ley 21.276 en el artículo 6º estableció como único requisito para el ejercicio de la docencia universitaria la idoneidad docente y científica, la integridad moral y la observancia de las leyes fundamentales de la Nación, dejando sin efecto el artículo 9º de la Ley 20.654 que establecía el recaudo del concurso público de antecedentes y oposición para acceder a la cátedra universitaria.

⁹ Ley 21.276 Artículo 12º.

¹⁰ Se retoma la metáfora utilizada por Camus (1967).

particularmente indicativa en las Cátedras de *Pedagogía* de la Facultad Humanidades y Artes de la UNR, lugar estratégico para elaborar y difundir las propuestas de *formación docente*. De esta acción dependió, a partir de 1977, la elaboración de los «Planes» y en consecuencia, la imposición y difusión del discurso pedagógico oficial¹¹.

2. La formación docente en los cursos de pregrado de la UNR. Los docentes de Pedagogía

La *Formación Docente* en la formación de grado de los alumnos de las Carreras de: Historia, Filosofía, Letras, Antropología, Geografía e Idiomas Modernos, dependientes de la que fuera hasta 1979 Facultad de Filosofía y Letras y luego Facultad de Humanidades y Artes¹², se llevaba a cabo en el *Departamento Pedagógico*¹³. Las cátedras de *Pedagogía* eran una de las que lo conformaban y participaban de la consecución del objetivo estructurante,

Dictado, coordinación y supervisión de las materias pedagógicas de los cursos de pregrado de las diferentes carreras de la Facultad, a los efectos de

¹¹ El *discurso pedagógico oficial* en tanto el discurso del Estado, fija las reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción e interrelación y cambio de los textos pedagógicos legítimos (discursos), sus relaciones sociales de transmisión y adquisición (prácticas) y la organización de sus contextos (organización) (Bernstein, 1993).

¹² La que fue hasta 1979 *Facultad de Filosofía y Letras* se instituye en *Facultad de Humanidades y Artes de la UNR* como resultado de la unión de la Facultad de Filosofía y Letras, la Escuela Superior de Psicología y Ciencias de la Educación, la Escuela Universitaria de Artes Plásticas y la Escuela Universitaria de Música.

¹³ Este departamento se encontraba en funcionamiento desde 1967, dependiendo del *Departamento de Pedagogía Universitaria* del Rectorado. Su finalidad era asegurar la existencia de un equipo dedicado exclusivamente a la función de «capacitación pedagógica». En su tránsito de independencia institucional la UNR conformará los nuevos planes de estudio. En este contexto el *Departamento de Pedagogía* quedará constituido por las siguientes materias: *Pedagogía, Didáctica, Política Educacional, Metodología y Práctica de la Enseñanza, Psicología Educacional I y II; Orientación Vocacional, Orientación Educacional y Organización del Gabinete*. Durante el año 1977 la puesta en funcionamiento de la estructura académica de la entonces Facultad de Filosofía y Letras, formalizará su *Departamento de Formación Docente*. Esta transformación modificará las materias que en él se nucleaban, estas materias eran: *Pedagogía I, II y III, Psicología Educacional; Psicología Evolutiva y Política Educacional Argentina*. Con respecto a la anterior constitución se observa que: se dejan de dictar las materias *Orientación Vocacional; Orientación Educacional y Organización de Gabinete*; la materia *Metodología y Práctica de la Enseñanza* se pasa a nominar *Pedagogía III*. Durante el período que nos ocupa el entonces denominado *Departamento de Formación Docente* sufrirá una nueva transformación, conformándose a partir de 1980 como *Departamento de Formación Docente* de la *Facultad de Humanidades y Artes* (Kaufmann & Welti, 1999).

capacitar a los egresados que ejercerán la docencia media y superior con el título de profesor¹⁴.

Sostendremos que esta «capacitación de los egresados para ejercer la docencia media y superior», que el *grupo académico* de las cátedras de *Pedagogía* diseñaron en el período que analizamos, tuvo por finalidad producir un dispositivo curricular de vigilancia y control ideológico-epistemológico a través de la *enseñanza* del discurso pedagógico especializado en las cátedras universitarias con el objetivo de facilitar la formación de los *docentes custodios de la soberanía ideológica* (Kaufmann & Doval, 1997). Desenmarañar, trazar, cartografiar las relaciones de saber/poder que el *grupo académico de las Pedagogías* planeó, es la tarea que nos proponemos.

Pedagogía se organizaba en tres niveles: *Pedagogía I*, *Pedagogía II* y *Pedagogía III*. Esta última materia hasta 1979 se denominaba *Metodología y Práctica de la Enseñanza*. Analizaremos los Programas de Cátedra, prestando particular atención a los «académicos» que «re-organizaron» cada Cátedra y sistematizaron estos Programas de Enseñanza.

La serie¹⁵ conformada nos informa sobre diferentes aspectos relevantes a nuestro análisis. Comencemos por recordar el nombre de los docentes que dictaban la materia en sus diferentes niveles. *Pedagogía I* fue dictada por el Prof. Ricardo Pedro Bruera, *Pedagogía II*¹⁶ por el Dr. René Mario Longobardi y la Prof. Elizabeth Roach de Woelflin y *Metodología y Práctica de la Enseñanza*, que tomará el nombre de *Pedagogía III* a partir de 1980, por Martha Mico de Tavolini¹⁷.

Uno de estos nombres sobresale inmediatamente el de Ricardo Pedro Bruera. Quien fuera el primer Ministro de Educación durante el *Proceso*, primer titular del Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) del PRN en la etapa comprendida entre marzo de 1976 y octubre de 1977. Bruera profesor titular interino de *Pedagogía I* desde el año 1972. En el período que analizamos se desempeñó como titular interino de esta asignatura

¹⁴ Resol. N°0048/80 HCD, «Anexo Único», Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

¹⁵ El corpus de análisis se encuentra consignado en el Anexo I.

¹⁶ El corpus nos permite identificar a Longobardi al frente de esta Cátedra durante el año 1978 y a Roach de Woelflin durante los años 1981 y 1982. Con relación a los años 1976, 1977 y 1980 no poseemos información precisa.

¹⁷ El corpus nos permite identificar a Micó de Tavolini al frente de la Cátedra durante los años comprendidos entre 1978 y 1982. Con relación a los años 1976 y 1977 no poseemos información precisa.

durante los años académicos 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982 y 1983¹⁸. Durante su permanencia al frente al MCyE, y según facultaba la Ley 21.276 al ministro del área, ejerció las atribuciones legales que las normas vigentes otorgaban a las asambleas universitarias. Por lo que, Bruera tuvo la potestad de, «... proceder al redimensionamiento, reordenamiento y no duplicación de carreras en el ámbito regional y establecer las normas administrativas y presupuestarias generales»¹⁹. Otorgaba, además, al ministro facultades para «... resolver las situaciones no previstas en esta ley especialmente aquellas que afecten la paz, el orden interno de las universidades y su funcionamiento normal»²⁰. Durante su ministerio y de acuerdo a las facultades otorgadas por la Ley, se designaron los rectores o presidentes y los decanos o directores en la observancia de las disposiciones que al respecto estableciese el Poder Ejecutivo Nacional (PEN) para dar fin a las intervenciones militares. En declaraciones periodísticas durante el año 1976 Bruera explicitaba, «... educación como todas las áreas de gobierno, ha sido pensada en función de objetivos y en fases sucesivas, de manera tal que en el cumplimiento de las etapas prefijadas, se nombrarán los rectores cuando el Poder Ejecutivo²¹ estime que ha llegado el momento (Redacción, 1976, 12 de junio, p. 3). En tanto ideólogo (van Dijk, 2000) del PRN, Bruera dedicó particular atención a la política universitaria en la convicción profunda que estaba en juego el futuro y el destino del país²², manifestando especial preocupación por el personal docente universitario. Dado que, según el propio ministro lo manifestaba,

¹⁸ Por Resol. C.A. Nº 0380/83, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, se deja establecido que el Prof. Bruera cumplirá sus funciones en el Departamento de Formación Docente como Prof. Titular interino de Pedagogía I, con funciones en el IRICE. El Prof. Bruera renuncia a su cargo de Prof. Titular interino el 1º de febrero de 1984, el Consejo Asesor de esa facultad acepta la renuncia por Resol. Nº 0030/84.

¹⁹ Ley 21.276 Artículo 3º inciso A.

²⁰ Ley 21.276 Artículo 4º.

²¹ Algunas de las propuestas rectorales, tal el caso de la Universidad Nacional de Buenos Aires, surgieron directamente del Poder Ejecutivo Nacional (PEN). El ofrecimiento, para ocupar el rectorado de esa universidad, fue efectuado al Ing. Costantini directamente por el entonces Presidente de la Nación Argentina teniente general Videla. Es relevante recordar que los primeros desacuerdos que durante su gestión ministerial tuviese Bruera, se dieron precisamente con Costantini y la disputa que llevó a la renuncia del rector de la Universidad de Buenos Aires y los decanos en las respectivas facultades en torno a la discusión de la autonomía universitaria que desde el Ministerio de Cultura y Educación se pretendía dejar bajo la directa dependencia del ministro del área. Discusión que los medios periodísticos retomaron como posiciones filosóficas políticas diferentes las sostenidas por ambos funcionarios (Redacción, 1976, 27 de agosto, p. 3; 15 de septiembre, p. 3).

²² Declaraciones de Bruera con motivo de la realización del encuentro de rectores de las universidades nacionales en la ciudad de San Rafael, Mendoza, los días 9 y 10 de noviembre de

Sería importante en circunstancias en que se procura proyectar el país hacia términos de progreso constante, que se comprendiera definitivamente que la docencia superior es fundamental para capacitar a los jóvenes que serán precisamente protagonistas de aquel proceso (Redacción, 1976, 15 de noviembre, p. 9).

Su regreso a la Facultad de Filosofía y Letras en 1977 le otorgó al ex ministro de Cultura y Educación de la Nación la posibilidad de *capacitar a los jóvenes* que debían ser protagonistas del proceso de progreso contante que el PRN «procurase proyectar a nuestro país».

Con relación a los otros docentes de las cátedras de *Pedagogía* parece apropiado recordar algunos de los enclaves que ocuparon en el teatro de operaciones. La Prof. Cambouors de Donini, durante el año 1979, fue designada en la Secretaría Académica²³ y Prof. Titular interina²⁴ con función en el equipo Asesor Estable de Planificación Académica, ambos cargos en la Faculta de Filosofía y Letras. También durante el año 1979 se la designa como integrante²⁵ de la Comisión del Anteproyecto del Reglamento para el Doctorado. Durante el año 1980 se prorroga su designación en el equipo Asesor Estable de Planificación Académica. En el año 1983 integra²⁶ la Comisión Ad-Hoc encargada de revisar el sistema de correlatividades de los distintos planes de estudio vigentes en la carrera de Formación docente. La Prof. Micó de Tavolini fue designada Prof. Titular interina²⁷ para cumplir funciones de Directora del Departamento de Formación docente en el año 1977.

Estos docentes que se desempeñaban al frente de las cátedras de *Pedagogía* cumplían con los requisitos del artículo 12º de la Ley 21.276, eran compatibles con los objetivos y fases del PRN. y en el uso pleno del «derecho» que les otorgaba esta compatibilidad tuvieron la posibilidad de constituir un *grupo académico de élite* que compartió dentro del Departamento Pedagógico una identidad, actividades, metas, normas y valores, una posición social dentro de la facultad, disponiendo de los recursos para imponer su discurso de formación docente. Sin duda, ninguno de ellos desplegó *banderas extrañas a la vida universitaria*.

1976 (Redacción, 1976, 10 de noviembre, p. 3).

²³ Resol. del Decano Nº 0037/79, Facultad de Filosofía y Letras, UNR.

²⁴ Resol. del HCD Nº 0010/79, Facultad de Filosofía y Letras, UNR.

²⁵ Resol. HCD Nº 0072/79, Facultad de Filosofía y Letras, UNR.

²⁶ Resol. HCD Nº 0283/83, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

²⁷ Resol. HCD Nº 0252/77, Facultad de Filosofía y Letras, UNR.

3. Los Programas de Pedagogía

La materia *Pedagogía* en todos sus niveles, según señalan los Programas, era «común a todas las Carreras» de grado, dictándose con el mismo programa y por los mismos docentes para el conjunto de los alumnos que cursaban los distintos profesorados en la Facultad. El análisis de los objetivos de cada uno de los programas de las *Pedagogías* posibilita recuperar la especificidad de los niveles. Así el programa de *Pedagogía I* señala que:

El sentido del curso se ordena en torno a un proceso mediante el cual el alumno debe lograr operar con los conceptos fundamentales de las Ciencias de la Educación. Los conocimientos y la reflexión crítica sobre el saber específico deberán funcionalizarse para su aplicabilidad en las situaciones de enseñanza (Programa de Pedagogía I, año 1979).

El programa de *Pedagogía II* recupera como objetivos:

Ayudar a formar integralmente los futuros docentes que egresarán de las diversas carreras que se cursan en la Facultad (Programa de Pedagogía II, año 1978).

- a) Comprender el proceso del planeamiento por asignatura.
- b) Operar correctamente con criterios que les permitan implementar adecuadamente las metodologías propias del planeamiento.
- c) Valorar la necesidad del diagnóstico escolar y del planeamiento educativo (Programa de Pedagogía II, año 1981).

Durante el año 1982 se modifican los objetivos de *Pedagogía II*, desapareciendo el objetivo c) e introduciéndose los siguientes objetivos junto al a) y b):

- ... c) Habilidad para la investigación diagnóstica de curso y de la institución escolar.
- d) Valorar la didáctica (Programa de Pedagogía II, año 1982).

Con relación a los objetivos de Metodología y Práctica de la enseñanza, se señala que el alumno practicante:

Conozca, analice y planifique coherentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura sin perder de vista el contexto total de la problemática educativa.

Adopte una actitud inteligentemente crítica en el análisis de su experiencia docente (Programa de Metodología y práctica de la enseñanza, año 1978).

Durante el año 1979 se señalan como objetivos los siguientes:

- Conocer y analizar la problemática de la conducción del aprendizaje en el nivel medio y sus instancias de planificación.
- Habilidad para planificar coherentemente situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- Actitud de búsqueda permanente para mejorar la instrumentación en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Metodología y práctica de la enseñanza, año 1979).

A pesar que a partir de 1980, esta materia cambia su nombre por *Pedagogía III*, se continúan consignando los mismos objetivos. De acuerdo a los objetivos diferenciados podemos señalar que, *Pedagogía I*, brindaba los fundamentos teóricos que permitirían a los alumnos operar con los conceptos de las Ciencias de la Educación; *Pedagogía II*, continuaba con la fundamentación en torno a nociones centrales del *Planeamiento* disciplinar, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y el diagnóstico escolar, intentando lograr en los alumnos la valoración de la *Didáctica*. Mientras que *Pedagogía III* concentraba la práctica de los alumnos en la especificidad disciplinar, centrando sus objetivos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura específica de cada Carrera para el nivel medio y la consiguiente instrumentación en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje.

Esta selección de objetivos se acompaña de una selección, también ordenada y secuenciada de los temas que se desarrollarían, enumerando para las diferentes *Pedagogías* los siguientes contenidos,

En *Pedagogía I*:

Una antropología fundamental. El proceso educativo. Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje. El modelo matético. El currículum de base epistemológica: estructuras de las disciplinas y procesos psicológicos. Las Ciencias de la Educación (*Programa de Pedagogía I*, 1979).

En *Pedagogía II*:

- 1- Planeamiento como Técnica Pedagógica.
 - 2- Metodología selección y análisis de técnicas metodológicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 3- Evaluación como proceso acorde a los objetivos (*Programa de Pedagogía II*, 1978).
- Temas Centrales:
1. Fundamentos del planeamiento educativo.
 2. Diagnóstico institucional y del grupo escolar.

3. Planeamiento de unidades de trabajo.
4. Evaluación (Programa de Pedagogía II, 1981,1982).

En *Metodología y Práctica de la Enseñanza*:

1. Niveles del Planeamiento Educativo: características-vinculaciones.
2. Fases en el planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Aspectos particulares del proceso educativo: Aprendizaje-Motivación-Incentivación.
- 4 La clase: momentos-características (Programa de Metodología y Práctica de la Enseñanza, 1978).

* * *

1. El Currículo de la Escuela Media.
2. Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Fases en el planeamiento del currículo.
4. La clase (Programa de Metodología y Práctica de la Enseñanza II, 1979).

En *Pedagogía III* durante el año 1980 se incorpora a los anteriores temas el de:

- ... 5. Nuevas estrategias didácticas en la Enseñanza Superior (Programa de Pedagogía III, 1980).

Durante el año 1981 los temas centrales que se explicitan son:

1. El Currículo de la Escuela Media.
2. Planeamiento del proceso de Enseñanza-aprendizaje.
3. Fases en el planeamiento del currículo.
4. Planeamiento a Nivel Departamental (Programa de Pedagogía III, 1981).

Finalmente durante el año 1982, se exponen los siguientes temas estructurantes:

1. Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje como medio de organizar la labor educativa.
2. Fases en el planeamiento de la Unidad Didáctica.
3. La clase como centro de acción educativa.
4. Características del planeamiento a Nivel Departamental (Programa de Pedagogía III, 1982).

Los temas que se presentan en los programas nos permiten apreciar que la distribución de los contenidos responde a los objetivos planteados e introduce matices que diferencian las *Pedagogías*. Mientras la lógica instructiva que organiza objetivos, temas y contenidos en el discurso de

las *Pedagogías II y III* se corresponde con la del modelo tecnocrático²⁸. Se recuperan temáticas tales como los fundamentos del planeamiento educativo, sus niveles, el planeamiento de las unidades temáticas, su evaluación, la clase como centro de acción educativa, entre las más indicativas. El planteo en ambas está guiado por una secuencia que tiene un orden y un tiempo diseñado a priori y se sustenta en un modelo que se sostuvo por aparecer como científicamente fundado. La primacía del modelo se refleja, asimismo, en la secuencia organizativa de los campos de objetivos conductuales enunciándose primero los del campo cognoscitivo, luego los del campo de las habilidades y por último los del campo valorativo. En ambas *Pedagogías* son recurrentes los términos comprender, diagnosticar, operar, aplicar, valorar, adoptar que per se reflejan la conducta que los alumnos deberán demostrar en ese orden secuencial. Esta lógica organizacional de las *Pedagogías II y III* responde a las transformaciones que sufrió la producción del discurso pedagógico especializado en el tránsito entre la década del '60 y la del '70 que se caracterizaron por la producción de un cambio en el plano doctrinario. Este cambio se distinguió por el pasaje desde una concepción ligada a la filosofía de los valores y a la intención de construir una «pedagogía científica» al servicio del desarrollo social, hacia un modelo tecnocrático–eficientista que posibilitó concebir la educación y el trabajo docente como una cuestión técnica (Davini, 1998, p. 41).

A esta orientación debe sumarse, en el período que analizamos, la particularidad que propone el programa de *Pedagogía I* que introduce una diferenciación notoria al proponer como tema inicial el reconocimiento de las posturas antropológicas. Este punto de partida nos coloca frente a un discurso pedagógico especializado que retorna a la influencia de los modelos inspirados en los personalismos arraigados en los espiritualismos pedagógicos. Modelo que recupera la discusión sobre la esencia del hombre para orientar el proceso educativo y que de la mano del creador

²⁸ Se sigue la denominación utilizada por Davini (1991). La autora designa al modelo como «tecnicista» y señala que se fue introduciendo en América Latina al amparo de la ideología lineal desarrollista que postulaba el pasaje de la sociedad tradicional a la sociedad moderna y acompañó el proceso de expansión capitalista avanzado. Destaca que este modelo hegemonizó la formación docente durante el período comprendido entre 1960 y fines de la década de 1970, alternándose con el surgimiento de modelos alternativos y que esta alternancia se correspondió con las coyunturas políticas de expansión de regímenes burocrático-autoritarios. Al respecto indica que este modelo tecnicista se transformó en tecnocrático al exagerar la valoración de la técnica en el quehacer educativo y soslayar la reflexión teórica e ideológica del modelo, así como la revisión de su funcionalidad con respecto a los intereses económicos y políticos, a los que servía, de la formación docente.

de la *Pedagogía de los valores* (Kaufmann y Doval, 1997) llegaba a las aulas universitarias para moralizar la formación docente,

...Queremos desarrollar en las escuelas una pedagogía de los valores, que no significa otra cosa que recuperar para nuestra tarea el sentido formativo. Cooperar en el desarrollo de los alumnos, ayudarlos a descubrir los valores propios de nuestra comunidad nacional. [...] He aquí, pues, nuestro tema central para 1977, que supera todas las disquisiciones técnicas y los problemas curriculares: formar la sensibilidad para que nuestros alumnos perciban el problema moral. Llevarlos permanentemente –más allá de los límites de cualquier asignatura– al desarrollo de la reflexión moral...²⁹.

La aspiración moralizadora enunciada por Bruera en su gestión al frente del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación en la inauguración del ciclo lectivo 1977, encontraba el lugar en el cual hacer sentido, la cátedra de *Pedagogía I*, que lo tenía como profesor titular, y en el Instituto Rosario de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IRICE)³⁰, que lo tenía como Director desde su creación en 1977, y el grupo académico de las cátedras de *Pedagogía*.

El discurso pedagógico de Bruera a la par que encontraba el sitio en el cual definir las reglas que delimitaban lo legítimo y le posibilitaban traducir su propuesta de política educativa a discurso académico para imponer una modalidad de formación docente, le brindaba la oportunidad de convertirse en celoso guardián de «lo nuevo» y desarrollar su propuesta matética. La profundización del análisis de su programa de *Pedagogía I* y de su obra *La Matética. Teoría de la Enseñanza y Ciencia de la Educación*, permitirá avanzar en la comprensión de su propuesta pedagógica.

4. El Programa de Pedagogía I: Matesis del esfuerzo

El Programa se organiza según *Constitutivos curriculares*, que operan en tres niveles:

- Estructura de la disciplina, que incluye Generalizaciones que luego nominará Principios organizadores, Conceptos y Contenidos.
- Procesos.

²⁹ Discurso pronunciado por el ministro de Cultura y Educación de la Nación, profesor Ricardo Pedro Bruera, al inaugurar el ciclo lectivo 1977. Marzo de 1977 (Braslavsky, 1985, p. 147).

³⁰ Un detallado análisis sobre el surgimiento y evolución del IRICE puede verse en Kaufmann (2017).

- Análisis de los resultados, o Previsiones para el manejo de la situación didáctica o Tecnología Didáctica.

Dentro de los *principios organizadores* en el primero de ellos se señala que: 1. Toda concepción sobre educación se articula a partir de una antropología fundamental (*Pedagogía I*, 1979, 1980, 1981).

Los conceptos que sustentan este principio organizador son: persona, personalidad, individuo, mundo, sociedad, individuación, socialización y cultura.

Se señalan como contenidos:

Las connotaciones básicas del concepto de persona: libertad y responsabilidad; incomunicabilidad y trascendencia; el hombre como ser inacabado: la educabilidad, el hombre como ser social.

La estructura de la personalidad.

La relación yo-mundo

Antropología fundamental ya teorías contemporáneas del aprendizaje: el conductismo; el funcionalismo; el estructuralismo; la fenomenología rogeriana; el sociologismo ideopolítico; el personalismo realista (*Pedagogía I*, 1981).

Es en su obra *La Matética. Teoría de la Enseñanza y Ciencia de la Educación*, que Bruera expone con claridad la finalidad que la definición de una antropología fundamental posee dado que:

... Uno de los desencuentros más notorios de la realidad escolar es el de la no integración de la teoría con la práctica de la enseñanza... Para integrar ambas elaboraciones resulta inevitable partir del tema del hombre, pues sólo una antropología fundamental explica congruentemente la totalidad de los procesos formativos...» (Bruera, 1982, p. 17).

La antropología fundamenta la totalidad de los procesos formativos y se expresa en mecanismos instrumentales con los que la *pedagogía* opera y, además, se halla sometida a la presión de modelos, aplicaciones y tecnologías originadas en otros campos colindantes que, sin embargo, no ofrecen el reaseguro doctrinario a la ciencia de la educación; el cual estará dado por:

...una perspectiva antropológica fundamental (que) presupone la articulación integrativa y jerárquica del concepto de hombre y de la estratificación de la vida psíquica. Con este enfoque se trata de estructurar un marco referencial que sirva no sólo para el acto especular de la reflexión filosófica sino que pueda aplicarse también –quizá prioritariamente– a la complejidad concreta de las situaciones de enseñanza (Bruera, 1982, p. 17).

Esta perspectiva antropológica «fundamental» la sustentará en las connotaciones básicas de la idea de hombre estructurada por el *personalismo*. Los conceptos de espiritualidad, individualidad racional, unicidad, libertad, responsabilidad, inacabamiento, sociabilidad, incomunicabilidad, trascendencia. Conceptos que son enunciados en *Pedagogía I*, y que, sostiene Bruera, darán la *garantía conceptual* a la *Ciencia de la Educación*, pues además el aprendizaje no puede desconectarse de la «.... *Estructura superior de la persona*, es decir, el *yo consciente* (Bruera, 1982, p. 27)».

Con relación a este axioma y acorde a su concepción de aprendizaje plantea en el programa el segundo de los principios organizadores. Principio que en los años 1979 y 1980 lo expresaba como: «La educación es un proceso de autodesarrollo (*Programa de Pedagogía I*, 1979, 1980).

En el programa de 1981, que expresa la maduración de su teoría matética, se enunciaba como: «La escuela opera en el campo de la *espisteme* mediante la creación de situaciones didáctico-matéticas que posibilitan las *experiencias sistematizadas* de los aprendizajes (*Programa de Pedagogía I*, 1981)» (Las cursivas pertenecen al original).

Y a través de los conceptos generalizadores de: proceso educativo, aprendizaje, enseñanza, comportamiento y teoría del saber, que aparecían en los programas de 1979 y 1980; en el programa de 1981 se pasará a los de: saber, doxa, episteme, matesis, aprendizaje, estructuración, escuela, como expresiones conceptuales del principio organizador.

Coherente con la evolución de su pensamiento el *Programa del '81* refleja los contenidos a través de los que se desarrollarán estos conceptos:

El proceso de convertirse en persona. Las instancias en que cumple el proceso educativo: familia, sociedad, escuela. Pedagogía, didáctica y matética. La escuela en tanto productora de conocimientos y habilidades. *Doxa* y *episteme* como referentes básicos para definir un modelo formal de intelección de los campos del *saber*: *saber-saber*; *saber-hacer*; *saber-ser*; *saber-estar*.

Factores socio-culturales. Permanencia y variabilidad socio-cultural.

Modelos de aprendizaje a partir de una concepción *yo-mundo* de autoestructuración, heteroestructuración e interestructuración *sujeto-objeto*.

La operatoria del conocimiento como objetivo del aprendizaje escolástico. Las fases del aprendizaje.

La *matesis* del esfuerzo (*Programa de Pedagogía I*, 1981).

Este modelo matético será objeto de desarrollo en torno al tercero de los principios organizadores: «La función didáctica consiste en la facilitación

de los procesos de aprendizaje a partir de las referencias estructurantes de las disciplinas (Programa de Pedagogía I, 1981)».

Los conceptos que despliegan este principio son: enseñanza formal, curriculum, estructura de la disciplina, proceso psicológico, didáctica, situación de clase y profesionalidad docente. Para su desarrollo propone los siguientes contenidos:

El modelo matético. La enseñanza centrada en el alumno. Constitutivos epistemológicos y psicológicos del curriculum.

El diseño de curriculum de base epistemológica.

Didascalia moral. Didascalia científica. Didascalia tecnológica. El sentido de la enseñanza formal.

La creación de situaciones de enseñanza y las variables alterables del aprendizaje.

Una pervisión de la enseñanza: el adoctrinamiento. Los límites éticos de la enseñanza.

La profesionalidad docente (*Programa de Pedagogía I*, 1981).

Según el desarrollo de su modelo matético los cuatro campos del saber³¹ se clasifican en *saberes formales: saber-saber y saber-hacer y saberes de la personalidad profunda: saber-ser y saber-estar*, diferenciando dos niveles: el de la *doxa*, a cuyo dominio conceptual pertenecen la *Educación* y la *Pedagogía* y el de la *episteme*, a cuyo dominio conceptual pertenecen la *Enseñanza* y la *Didáctica* (Bruera, 1982, p.62). Efectuada esta diferenciación propone un esquema curricular que se basa en los procesos creativos del alumno que son ordenados por las estructuras epistemológicas de las disciplinas y en función de los procesos *psicológicos* de los alumnos y que superando el aparato sistémico del conductismo permite desarrollar situaciones de clase dentro de un proyecto de realización personal.

En este juego de saberes en el que la teoría educativa se reduce al ámbito de lo curricular y lo curricular a las exigencias que le imponen las ciencias y la psicología define una teoría del *modelo matético* que centra el problema educativo en la necesidad interior de la *persona*. Juego de

³¹ En la *Matética* define un modelo de integración de estos campos del saber, distinguiendo campo, dominio, tipo de comportamiento y características que dominan a cada uno. Propone entonces la interrelación de estos campos en los que se realiza la *formación intelectual*, la *adquisición de técnicas*, la *individuación* y la *socialización*, respectivamente. Para lograr en el campo del *saber-saber* responder *inteligentemente* (*conceptuación simbólica*) y actuar *intencionalmente*; en el campo del *saber-hacer* responder *experiecialmente* y actuar *automáticamente*; en el campo del *saber-ser* realizar *juicios* y actuar *electivamente* y en el del *saber-estar* responder *afectivamente* y actuar *electivamente* (Bruera, 1982, p. 61).

saberes que mágicamente substraen el aprendizaje del contexto social al quitarlos de los condicionantes del currículum y excluye la posibilidad de analizar científicamente los componentes socio-históricos en que la práctica pedagógica se lleva a cabo.

Su propuesta de producción del discurso pedagógico especializado se conjuga con la concepción de aprendizaje de la cual parte. Si bien, por un lado, plantea que el aprendizaje se centra en los procesos creativos que el alumno debe lograr a partir de sus procesos psicológicos, a la par sostiene que el aprendizaje es, «...el proceso adaptativo por el cual alguien incorpora al *sí mismo* –como *experiencia sistematizada* propia– los modos de interpretación de la realidad (Bruera, 1982, p.105)».

En este proceso adaptativo de aprender, el docente será el mediador entre el *alumno* y el *saber* para ello organiza sistemáticamente una estructura de funcionamiento en torno a la que giran los objetivos socializados de la imprevisible situación de clase. Imprevisibilidad que puede y debe ser ordenada y afrontada. Para hacerlo ordenará *técnicamente* propuestas didácticas que le posibilitarán cubrir posibles alternativas de las *vías de reconstrucción del saber*. Interacciones que además se realizan en la escuela en tanto institución que efectiviza formal y sistemáticamente la situación didáctico-matética. Con este simple movimiento deja fuera del espectro de enseñanza todo aquello que discurre por fuera de las prácticas formales de enseñanza.

Si este modelo didáctico-matético define, «... *un saber que facilita la adquisición de un saber*, la idea de la *función docente* varía sustancialmente» (Bruera, 1982, p. 254).

El docente que logre llevarlo adelante deberá saber un saber específico, conocer los procesos del aprendizaje y manejar técnicas didácticas y matéticas. Este docente es conminado por exigencias de índole científico, epistemológica, psicológica y la exigencia de la autoconciencia pedagógica y del autocontrol del propio método didáctico. Bruera reduce el análisis al alumno y a la estructura epistemológica de las ciencias al replantear la necesidad de reelaborar el esquema de la *formación docente*, «un planteo de esta naturaleza obliga a reformular el dominio concreto de la *formación docente*, la que quedaría centrada en la búsqueda de la realización del *punto áureo*...» (Bruera, 1982, p. 256).

Aparece aquí el elemento articulante de la lógica instructiva que hegemoniza la organización de su propuesta, *la formación docente*. Al respecto señala que,

La formación docente no puede reducirse al utilitarismo de aprender solamente lo que se debe enseñar. Ni cualitativa ni cuantitativamente. Pero el futuro docente debe ser preparado para funcionalizar integrativamente su formación propia con referencia a la especificidad de su campo de aplicación... la formación docente sólo cobrará sentido en la medida en que el puente áureo entre ciencia y aprendizaje formalice, desde el encuadre didáctico, el ordenamiento de los planes de estudio» (Bruera, 1982, p. 256).

La formación del docente será el reaseguro para el logro del modelo didáctico-matético. Formación que debe facilitar el logro de la autoconciencia pedagógica, autocontrol del método didáctico y la adquisición de aquellos elementos que favorecen la autoformación que posibilitará imprimir el sello a la *matesis del esfuerzo*. *Esfuerzo que*, considerado como contenido de enseñanza, el profesor universitario define como «el factor dominante en la adquisición de un saber» (*Pedagogía I*, 1979).

El «...nuevo docente es el organizador de procesos matéticos...» (Bruera, 1982, p. 260) y quien debe procurar que «... el alumno avance en su dignidad de persona, asumiendo su autonomía que se conquista con la inteligencia y la mediación del esfuerzo propio» (Bruera, 1982, p. 260). En los márgenes del tradicional molde del esfuerzo individual de los futuros integrantes de los cuadros de personal, como eje estructurante de la práctica docente, la tarea matética de «ayudar» no sólo a «aprender» sino a «aprender sobre el aprendizaje» devuelve al docente al establecimiento de una relación de *autoridad moral* y de *capacidad de entrega* al *perfeccionamiento de los demás* y especialmente al *perfeccionamiento del discípulo*.

Al llegar a este punto se puede sostener que el orden formal que impuso el PRN reglamentó el discurso pedagógico brueriano. Y a pesar que por momentos parece alcanzar un clímax casi irracional al invocar y reivindicar como características de formación de la persona la libertad, la creatividad y la participación, la racionalidad que lo organiza otorga la garantía ideológica que el PRN necesitaba para formar sus cuadros de personal. Para ello, el profesor universitario vació su propuesta de coordenadas sociopolíticas y parámetros culturales e institucionales y ofreció a cambio la búsqueda y realización de un etéreo *punto áureo*. Punto áureo que se realizaría a través de un modelo matético cuya epistemología pedagógica descontextualizada no olvidó casualmente que quien define primeramente las funciones del profesor, es el sistema educativo de acuerdo con las que esté debe desempeñar en el sistema social (Gimeno Sacristán, 1998).

La pretendida superación de posiciones antagónicas y consolidación con lo más caro a la tradición de las tendencias personalistas-espiritualistas,

que caracterizó el programa de *Pedagogía I*, se complementa con la lógica tecnocrática que primó en los *Programas* de las cátedras de las *Pedagogías II* y *III*. En éstos se sostuvo implícitamente la realización del trabajo docente como una tarea políticamente neutra³² a la que se le reservaba la función de «enseñar» los contenidos de planeamiento según los objetivos generales acordes a las áreas conductuales; los contenidos de metodología y, finalmente, los contenidos evaluativos reducidos a las técnicas que posibilitasen su desarrollo e instrumentación. Quedaba, en consecuencia, en manos de uno de los ideólogos del PRN la «responsabilidad» de formular e inculcar persuasivamente los principios de su modelo didáctico-matético para el campo de la formación docente. Él, en tanto profesor universitario, enseñaría el *nuevo discurso* de formación docente a las generaciones que asistían a la universidad en la que «... se había restaurado el orden imprescindible para que allí se pueda enseñar y aprender en paz»³³. Los otros integrantes del grupo académico de las cátedras de *Pedagogía* monitorearían las instancias de diagnóstico, planificación e instrumentación.

5. Los viejos odres del vino nuevo

El discurso pedagógico oficial de formación docente que difundiese la UNR para sus profesados de grado se sustentó sobre la mixtura resultante de las tendencias ideológico-pedagógicas tecnocráticas y la tradición inspirada en las tendencias ideológico-pedagógicas del personalismo espiritualista. Lo acontecido con la formación docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, resulta particularmente indicativo de un modo ejemplar de organizar y regular el proceso de formar en la docencia a los egresados de los diferentes profesados disciplinares a partir de la expresión concreta de la política educativa y la transcripción fiel de los lineamientos de determinación curricular que emanaban del MCyE. Este modo ejemplar que resultara en esta organización regulada se dio en la simbiosis del *constructor de la palabra*³⁴ y del *protagonista escucha*³⁵.

³² Davini (1991, p. 37) sostiene que este es el fundamento más sólido y muchas veces tácito del modelo tecnocrático.

³³ Poder Ejecutivo Nacional (1980). *El Terrorismo en la Argentina. Evolución de la delincuencia terrorista en la Argentina*. (Tomo I y Tomo II). Argentina.

³⁴ El *constructor de la palabra* es quien tiene el habla, el poder de la palabra en el campo del currículum, es quien se desenvuelve en el contexto de la producción conceptual sobre lo educativo (De Alba, 1991, pp. 24-26).

³⁵ El *escucha* es el *protagonista* que construye cotidianamente los currículos concretos en las universidades (De Alba, 1991, pp. 27-29).

El que hablaba, primer ministro de educación del régimen, produjo un discurso especializado sobre el curriculum desde los espacios legitimados para la construcción de la palabra, el IRICE y la cátedra de *Pedagogía I*. Desde estos enclaves estratégicos del *teatro de operaciones* propuso un modelo de aprendizaje y elaboró una propuesta de formación docente que conjugó modelos con orientaciones y proposiciones políticas con acciones educativas. Un modelo que, gobernado por la *ley de la peste*, pretendió imponer la *nueva palabra*. Para ello, en forma paralela, este constructor de la palabra, se transformó en el protagonista escucha. Fue el profesor universitario, el protagonista social que a través de la elaboración y difusión del programa de *Pedagogía I* luchó por los espacios de legitimación para regular la distribución de su discurso pedagógico especializado. Bruera lograba de este modo articular componentes de saber, estrategias políticas y prácticas educativas, sancionando un «nuevo orden de formación docente» a partir del movimiento que realizara al autorizar el discurso especializado desde una cátedra universitaria.

En mi cátedra de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Rosario he ordenado la tarea didáctica en torno a este modelo curricular. La idea central era la de procurar que los alumnos alcanzasen la capacidad de teorizar: para ello se desarrolló centralmente el modelo matético... (Bruera, 1982, p. 109).

El modelo matético ofrecido como *nuevo modelo*, en su aspiración de re-organizar el campo de la formación docente desde la palabra legítima autorizada por el canon académico, funcionaba como una banda de transmisión ideológico-reproductora, demandando/formando fieles seguidores para los «cuadros de personal».

En una *Pedagogía de la Renuncia* (Kaufmann & Doval, 1997) nos preguntábamos si se había llegado a poner en práctica una pedagogía de los valores en los planes de formación docente y de qué modo se había implementado. Bruera, Cambours de Donini, Micó de Tavolini, Roach de Woelflin, fueron algunos de los profesores universitarios que integraron los *grupos académicos de élite* que se constituyeron en la UNR y se ocuparon de la materialización y consolidación del modelo de formación docente resultante de la mixtura tecnocracia-personalismo. Lo hicieron a partir de los desarrollos que sobre las cuestiones curriculares efectuaron en tareas de asesoramiento, líneas de investigación, procesos teóricos y propuestas de cátedra. Los *Programas de Pedagogía*, en tanto norma, instituyeron el espacio legítimo para «enseñar» una matesis del esfuerzo que despolitizaba

el espacio de formación docente y concedía a Bruera, con la colaboración de los otros integrantes del grupo académico, la posibilidad de concretar su programa político de acción educativa.

La etapa del restablecimiento del orden en la UNR había concluido. La *ley de la peste* en su eficacia monótona había dispuesto el escenario al accionar de los *grupos académicos*. Ellos fueron los responsables de constituir e iniciar la etapa de *recuperación de lo perdido sin banderas extrañas a la vida universitaria*. Ellos fueron los responsables de constituir el dispositivo curricular de vigilancia epistemológica-ideológica que ofreció al campo de la formación docente un menú que amalgamaba tecnocracia y personalismo para formar a los futuros docentes y garantizar la reproducción ideológica de la *Pedagogía valórica*.

6. Referencias bibliográficas

- Águila, G. (2001). El terrorismo de Estado sobre Rosario (1976-1983). In A. J. Plá (Coord.), *Rosario en la historia (de 1930 a nuestros días)*. (Tomo. 2). Rosario: UNR Editora.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
- Campodónico, S., et al. (1991). *Ideología y educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto y consecuencias*. Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Camus, A. (1967). *La peste*. Buenos Aires: Sur.
- Davini, M. C. (1991). Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano. *Revista Argentina de Educación*, (15), pp. 35-55.
- Davini, M. C. (1998). *El curriculum de formación del magisterio. Planes de Estudio y Programas de Enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1991). *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. México: CESU, UNAM.
- De Alba, A. (1991). *El contenido del Plan de Estudios de Pedagogía. Análisis de los Programas de asignaturas*. n. 32. México: CESU.

- Delich, F. (1986). *Metáforas de la sociedad argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Diker, G., & Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Doval, D. (1999). Estilos personalizados y trascendencia. In C. Kaufmann & D. Doval, *Paternalismos Pedagógicos*. Rosario: Laborde.
- Doval, D. (2017). Una escuela de pensamiento. Universidad y Dictadura: un estilo de vida misional. In C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)* (pp. 125-148). Salamanca: FahrenHouse.
- Doval, D., & Kaufmann, C. (1999). La formación de los cuadros de personal. El perfeccionamiento docente en la Reorganización Nacional. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, (2), pp. 51-63.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). Profesionalización docente y cambio educativo. In A. Alliaud & L. Duschatzky (Comps.), *Maestros. formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaufmann, C. (2017). Las Comisiones Asesoras en Dictadura. In C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)* (pp. 95-124). Salamanca: FahrenHouse.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una Pedagogía de la Renuncia. El perennismo en Argentina (1976-1983)*. (Serie Cuadernos n. 8, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos). Santa Fe: Lux.
- Kaufmann, C., & Welti, E. (1999). Historia de la formación docente. El caso de la Facultad de Humanidades y Artes, Rosario (1957-1990). *Aula Abierta*, 9(75), pp. 6-14.
- Landívar, G. (1983). *La Universidad de la violencia*. (Serie Humanismo y Terror). Buenos Aires: Depalma.
- Martín Rojo, L., & Whittaker, R. (Eds.). (1998). *Poder-Decir o el poder de los discursos*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Redacción (1976, 10 de noviembre). *El Diario*, p. 3.
- Redacción (1976, 12 de junio). *El Diario*, p. 3.
- Redacción (1976, 13 de agosto). *La Capital*, p. 7.

Redacción (1976, 15 de noviembre). *El Diario*, p. 9.

Redacción (1976, 15 de septiembre). *El Diario*, p. 3.

Redacción (1976, 19 de agosto). *La Capital*, p. 1.

Redacción (1976, 21 de octubre). *El Diario*, p. 1.

Redacción (1976, 27 de agosto). *El Diario*, p. 3.

Redacción (1976, 30 de agosto). *La Capital*, p. 1.

Redacción (1976, 30 de agosto). *La Capital*, p. 4.

Redacción (1978, 13 de agosto). *La Capital*, p. 5.

Riccomi (1976, 13 de agosto). El Rector de la Universidad de Rosario dio al asumir las pautas del reordenamiento en tres niveles. *La Capital*, p. 7.

Tedesco, J. C., et al. (1983). *El proyecto educativo autoritario*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.

Van Dijk, T. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Madrid: Gedisa.

Varela, J. (1995). El estatuto del saber pedagógico. In AA. VV. (Eds.), *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica). Vol. II. Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata.

Verbistky, H. (1987). *Medio Siglo de Proclamas Militares*. Buenos Aires: Editora/12.

7. Fuentes impresas y documentales

Diarios

El Diario, Paraná, Entre Ríos, meses de enero-diciembre 1976, Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos.

El Diario, Paraná, Entre Ríos, meses de enero-diciembre 1977, Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos

La Capital, Rosario, Santa Fe, meses agosto y septiembre 1976, Hemeroteca diario *La Capital*, Rosario.

Otros Documentos

Archivo Departamento Personal, Facultad de Humanidades y Artes,
Universidad Nacional de Rosario.

Corpus documental

Programas de Cátedra. *Pedagogía I, Pedagogía II y Pedagogía III*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, consignados en Anexo I.

Bruera, R.P. (1982). *La Matética. Teoría de la Enseñanza y Ciencia de la Eudación*. Rosario, Argentina: Ediciones Matética S.A.

8. Anexo

Programas analizados discriminados por año académico

Cátedra	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983
<i>Pedagogía I</i>	Sin programa	Sin programa	Prof. Titular Ricardo P. Bruera	Prof. Titular Ricardo P. Bruera	Prof. Titular Ricardo P. Bruera	Prof. Titular Ricardo P. Bruera	Sin programa	Prof. Titular Ricardo P. Bruera Prof. Asociada Martha Cambours de Donini
	Sin programa	Sin programa	Sin programa	Pro. Dr. René Mario Longobardi	Sin programa	Prof. Titular Elizabeth Roach de Woelflin	Prof. Titular Elizabeth Roach de Woelflin	Prof. Titular Elizabeth Roach de Woelflin
<i>Pedagogía II</i>	Sin programa	Sin programa	Sin programa	Prof. Titular Martha Micó de Tavolini	Prof. Titular Martha Micó de Tavolini	Prof. Titular Martha Micó de Tavolini	Prof. Titular martha Micó de Tavolini	Sin programa
<i>Pedagogía III</i>	Sin programa	Sin programa	Prof. Titular Martha Micó de Tavolini	Prof. Titular Martha Micó de Tavolini	Prof. Titular Martha Micó de Tavolini	Prof. Titular Martha Micó de Tavolini	Prof. Titular martha Micó de Tavolini	Sin programa

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 7

CURRÍCULUM: PERENNIALISMO Y TECNOCRACIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

Delfina Doval

Artículo 12º: ...Es incompatible con el ejercicio de la docencia universitaria o funciones académicas que le sean correlativas, todas aquellas actividades que se aparten del propósito y objetivos básicos para el proceso de reorganización nacional... (Ley Nº 21.276. Sancionada y promulgada el 29 de marzo de 1976 por la Junta Militar).

1. El discurso pedagógico especializado para la Reorganización Universitaria

En el contexto impuesto por una política educativa enmarcada en los ideales del nacional catolicismo, la persecución de todas las expresiones del espectro nacionalista popular, revolucionario y liberal democrático asumió

como delegado normalizador de la Facultad de Ciencias de la Educación¹ (FCE) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), el Profesor Carlos Antonio Uzín, ferviente representante de la ultraderecha católica paranaense. Dispuesto «...a facilitar el cumplimiento de los objetivos que imponía la situación de Reorganización Nacional»², Uzín, fue uno de los primeros civiles que se puso a disposición de las autoridades del golpe militar. Militante activo en las filas de los personeros civiles del régimen, se convirtió en un militante activo de las filas de los represores de la cultura alertas para llevar a cabo las acciones sistemáticas, recurrentes y «reservadas»³, que el Poder Ejecutivo Nacional requería para imponer las medidas que posibilitaran «reconstruir el orden de la educación argentina», especialmente la restitución del orden a las Universidades⁴. Este funcionario del PRN, juntos a sus «conspicuos

¹ La organización de la FCE comienza, como resultado de la aplicación de la Ley 10.861 del 17 de octubre de 1919 que firmara el Presidente de la Nación Dn Hipólito Irigoyen y su Ministro de Instrucción Pública, Dr. José Salinas, el 10 de mayo de 1920. La FCE dependía de la Universidad Nacional del Litoral y se creaba sobre la base de la Escuela Normal de Profesores de Paraná. El 8 de septiembre de 1920 el Profesor Pascual Guaglianone inauguraba las clases, dando continuidad a la tradición universitaria entrerriana que había sido iniciada por la Escuela de Derecho anexa al Colegio del Uruguay. La marcha de la FCE fue interrumpida doce años después, durante el año 1932, al ser suprimida por Ley de Presupuesto. El 10 de febrero de 1951 el Interventor de la Universidad Nacional del Litoral, Dr. Carlos J. Ferreyra, por resolución N° 104 crea la Sección Ciencias de la Educación, dependiente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de Rosario. El Ing. Agrónomo Dn. Andrés Millán fue su primer Delegado Organizador, inaugurando los primeros cursos el 7 de mayo de 1951. El 5 de julio de 1958, por resolución del H. Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral, se le restablece el nombre de Facultad de Ciencias de la Educación, pasando a su dependencia el Instituto del Profesorado Básico de Santa Fe. Finalmente por Ley N° 20.366/73 y Decreto 451/73, refrendados por Decreto 409/73 firmados por el Tte. Gral. Dn. Juan Domingo Perón, la FCE pasa a formar parte efectiva de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Ver Boletín de la UNER, año 1, n. 1, 1975, p. 9.

² Resol. C.D.N° 006776 del Delegado Normalizador en ejercicio de las atribuciones del CD, Paraná, 30.04.1976.

³ El Secretario de Estado y Educación, contralmirante (Re) Enrique Carranza, en declaraciones efectuadas en San Luis al poner en funciones al rector normalizador de esa universidad nacional, declaraba que, «La política universitaria es la del Poder Ejecutivo Nacional y que... eran de carácter reservado las directivas que seguirían los rectores en la lucha contra la infiltración marxista...» (Redacción, 1976, p. 1).

⁴ En 1980 la evaluación que el PRN, realizaba sobre el reordenamiento de las universidades nacionales, señalaba que, «Tras el pronunciamiento inicial del PRN, la acción de los delegados de las FF.AA. en las Altas Casas de Estudios con la colaboración de civiles con alto prestigio académico, restauró el orden imprescindible para que allí se pueda enseñar y aprender en paz. Posteriormente se atendió a la designación de nuevas autoridades académicas, a través del proceso de regularización, hoy prácticamente terminado. Pero subsiste aún en relación a las universidades nacionales, un caos normativo, pues todavía está en parte vigente la Ley N° 20.654

colaboradores», se abocó a la conformación de un dispositivo de vigilancia ideológico-epistemológica que garantizase la *reorganización universitaria*. Este dispositivo debía asegurar la restricción de formas de consciencia que continuaran alentado, por un lado, la disolución del *ser nacional* introducida por la *subversión* en las jóvenes generaciones. Y, por el otro, la divulgación de formas de consciencia que facilitasen a los estudiantes el retorno a la «grandeza» que el *orden*⁵ había otorgado a nuestro país. Su constitución, seguramente, respondería al cumplimiento de las «directivas reservadas», que el rector normalizador de la UNER le encomendara a Uzín, como delegado rectoral, para luchar contra la infiltración ideológica. Este dispositivo vigilante se tradujo en diferentes niveles de violencia material y simbólica, y a través de los enclaves estratégicos institucionales. Los actos de censura, represión, colaboración, exclusión, vigilancia, delación trazaron la senda que recorrió la comunidad académica de la FCE durante la gestión de gobierno institucional de Uzín.

La conducción filofacista de la FCE, guiada por el ideario de formación del *Seminario de Paraná* (Doval, 2017), gestó sus políticas académicas en la trama discursiva resultante del discurso de evangelización cultural y el de censura cultural. Trama discursiva que posibilitó a los académicos que hegemonizaron la FCE durante el *Proceso de Reorganización Nacional* (PRN) difundir un *estilo de vida universitario misional*. La advocación de este *estilo de vida* condujo a los académicos de la FCE a emprender la nueva cruzada educativa. Reverentes de la *ley de la peste*⁶ propiciaron la creación de una *escuela de pensamiento perenne* cuyo discurso educativo se estructuró en torno a criterios dogmáticos, sacralizantes y antipluralistas. Los docentes que constituyeron el grupo académico de élite de la FEC⁷, bajo la convicción

que favoreció el desorden. Se ha preparado un Proyecto ordenador, con visión de futuro, en el que se incluyen algunas disposiciones para la transición hacia el régimen definitivo» (Poder Ejecutivo Nacional (1980). *Evolución de la delincuencia terrorista en la Argentina*, Manifestaciones y Efectos del Accionar Subversivo en el Ámbito Educativo Nacional, T. II, p. 377).

⁵ «El término «orden» empleado no refiere principalmente a algún orden «establecido» —que puede haber tal que sea «orden» sólo en apariencia, siendo en realidad un desorden generalizado— o al orden sociopolítico, sino que apunta al orden natural entero, a través de lo que el hombre es y debe ser en sí y en sus realizaciones. Es ese orden natural el que proclama la dignidad de la persona humana, dentro de su radical contingencia» (Poder Ejecutivo Nacional (1980). *Evolución de la delincuencia terrorista en la Argentina*, Manifestaciones y Efectos del Accionar Subversivo en el Ámbito Educativo Nacional, T. II, p. 371).

⁶ Remitimos al capítulo anterior de este mismo Tomo.

⁷ Sobre el tema puede consultarse Kaufmann (2017).

que sólo ellos podían participar de la elaboración, difusión y preservación del discurso doctrinario que la *nueva*⁸ educación necesitaba, calificaron por su disposición para obedecer y hacer obedecer la *ley de la peste*. Acorde a ello, ocuparon los enclaves estratégicos de la FCE y su presencia en cátedras, comisiones asesoras, comisiones de investigación, secretarías de gobierno institucional les permitió generar un complejo andamiaje de restricciones canónicas. Restricciones que debían forjar una comunidad académica unívocamente guiada por la misión que el régimen había impuesto a los docentes como *custodios de la soberanía ideológica*: generar una nueva conciencia nacional para proteger al rebaño, a las nuevas generaciones, del peligro del *accionar subversivo en el ámbito educativo nacional*⁹.

Entre las restricciones canónicas sobresalientes interesa destacar: la generación de temas rituales en la discusión de las problemáticas pedagógicas en la universidad a través de la dogmatización del curriculum; la recuperación del orden católico-hispano a través de las cátedras nodales en la formación de grado; la censura, la expulsión de saberes, docentes, alumnos y libros¹⁰; la instauración de políticas académicas clientelares y restrictivas y el control y usurpación de las cátedras. Nos interesa dilucidar, dentro del complejo entramado de restricciones que se impusieron en la FCE, las características que adquirió el discurso pedagógico especializado sometido al control y producción de los académicos que calificaron autorizados en su regulación y distribución desde los enclaves estratégicos de la FCE: *gobierno de la facultad; comisiones asesoras y cátedras*. La indagación se realizará en torno a la especial articulación que el grupo académico de élite¹¹ produjo

⁸ En trabajos anteriores se ha abordado el sentido *re-fundacional* que imprimió el PRN a las diferentes áreas de gobierno y particularmente a la educación. Ver Kaufmann & Doval (1997).

⁹ Al respecto es particularmente indicativo el documento «Manifestaciones y efectos del accionar subversivo en el ámbito educativo nacional», el mismo ofrece la definición de *subversión*, diciendo que, «Por «subversión» cabe entender, metodológicamente, aquello que atenta contra nuestro ser nacional y los principios básicos de nuestro ordenamiento socio-político en su concreta configuración histórico-jurídica. Pero ella, la «subversión», represente algo más: esencialmente es lo contrario al Orden» (Poder Ejecutivo Nacional (1980). *Evolución de la delincuencia terrorista en la Argentina*, Manifestaciones y Efectos del Accionar Subversivo en el Ámbito Educativo Nacional, T. II, p. 371).

¹⁰ En el capítulo siguiente de este mismo Tomo se analiza la furia biblioclasta de la gestión de Uzín en la FCE.

¹¹ Se considera como *grupo de élite* al que constituyeron los académicos que tuvieron acceso privilegiado al discurso público de la FCE y del PRN; logrando amplia responsabilidad en la conducción; en la coordinación de las acciones necesarias para su implementación, en la búsqueda de los objetivos que perseguían, así como también en la protección de sus propios

entre el discurso regulativo¹² y el discurso instruccional¹³. Se examinan, en principio, los Planes de Estudio 1976 y 1981 de la carrera de grado de *Profesor de enseñanza media y superior en Ciencias de la Educación y Profesor en Ciencias de la Educación*¹⁴. El objetivo es dilucidar, desde la lógica que organiza los Planes, la fuerza constitutiva de las tendencias ideológico-pedagógicas que estructuraron el discurso regulativo. Luego se examina el corpus¹⁵ conformado por los Programas de enseñanza¹⁶ de las cátedras de *Historia de la Educación Argentina; Política y administración de la Educación Superior; Historia del Pensamiento Humano; y Conducción del Aprendizaje I*. El análisis del discurso instruccional propuesto se sustenta en la investigación de objetivos, contenidos temáticos, bibliografía y docentes a cargo de la implementación de estos Programas de cátedra, en tanto Programas de enseñanza, durante los años académicos comprendidos entre 1976 y 1983.

2. La reorganización del Plan de Estudios

La gestión normalizadora de la FCE adjudicó un papel fundamental al discurso regulativo específico para la imposición de reglas que facilitasen la vigilancia curricular. Acorde a ello, durante los años de su *reorganización universitaria*, se produjeron sucesivas transformaciones en el Plan de Estudios

intereses. Las élites poderosas controlan las instituciones que organizan los accesos especiales al conocimiento, la verdad y la opinión. Su autoridad, definida en términos de afirmaciones de verdad, es efectiva no sólo por el acceso preferencial al discurso público o el control de los medios, sino también por la evidencia incontrovertida (confiable, científica, etc.) que respaldará esas afirmaciones. Por lo tanto, las estrategias de legitimación son más efectivas cuando pueden establecer normas, valores e ideologías, por medio de las cuales se juzga a los grupos, tanto dominantes como dominados y sus acciones (van Dijk, 2000, pp. 218-226, pp. 318-327).

¹² El *discurso regulativo específico* se conforma por las reglas que rigen en cualquier agencia, estableciendo lo que se considera orden legítimo entre y dentro de los transmisores, adquirentes, competencias y contexto de organización. En el nivel más abstracto proporciona y legitima las reglas oficiales que rigen el orden, la relación y la identidad (Bernstein, 1993, p. 199).

¹³ El *discurso instruccional* rige las reglas que construyen la variedad legítima, las características internas y de relación de las competencias especializadas de cualquier agencia (Bernstein, 1999, p. 199).

¹⁴ Denominación que se otorgase a la carrera a partir de la transformación del Plan de Estudios del año 1981, Resol. «C.D.» 0697/80 del Delegado del Rector, 31 de octubre de 1980, FCE, UNER.

¹⁵ El corpus con los *Programas de cátedra* analizados se consigna en el Anexo 1.

¹⁶ Se definen los *programas de enseñanza* como el *discurso instruccional* elaborado por los profesores (*transmisores*) y dirigido a los alumnos (*adquirentes*), portador de una selección cultural dentro de un universo posible (Davini, 1998).

de la carrera de grado para la formación de *profesores* que se dictaba en esa facultad. Con fecha 30 de abril, el delegado normalizador procedía a modificar el Plan de Estudios. Al respecto señalaba:

VISTO que la estructura curricular del Plan de Estudios planificado para iniciar el Curso 1976 en la carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación, presenta contradicciones con respecto a las pautas establecidas por el Ministerio de Cultura y educación de la Nación para la Reorganización Universitaria, y

CONSIDERANDO

Que es oportuno modificar al comienzo del año académico dichas contradicciones para facilitar el cumplimiento de los objetivos que impone la situación de Reorganización Nacional...¹⁷.

Movido por la finalidad de facilitar y dar cumplimiento a los objetivos que imponía la situación de Reorganización Nacional, Uzín resolvió solicitar que se dejase sin efecto el inciso a) del art. 1º de la Resol. Nº 316/76 del 11 de febrero de 1976 del ex Rector Normalizador de la UNER, la cual aprobaba el Plan de Estudios correspondiente a las carreras de *Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación*¹⁸ y *Licenciatura en Ciencias de*

¹⁷ Resol. «C.D.» Nº 006776 del Delegado Normalizador en ejercicio de las atribuciones del Consejo Directivo, Paraná, 30 de abril de 1976. El encomillado aparecerá en todas las resoluciones del Delegado del Rector, recordemos que la Ley Nº 21.276 había otorgado a los delegados normalizadores las funciones y atribuciones de los Consejos Directivos y a los rectores normalizadores las funciones y atribuciones del Consejo Superior.

¹⁸ Con anterioridad a este Plan debemos ubicar el Plan de Profesorado en Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación que había sido aprobado por Resolución «C.S» Nº 172/71. El Plan de Profesorado de Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación, se organizaba en Ciclos. El Ciclo Propedéutico, «Ciclo Fundamental» –Nivel «A» y Nivel «B» y «Ciclo Optativo» con tres Orientaciones –«Teoría de la Educación»; «Aprendizaje»; «Psicología Evolutiva» y «Administración Educacional»– y Estudios Libres ; en este Plan finalmente se realizaba una Residencia de un bimestre de Práctica Integral en un Instituto Superior. El mismo fue modificado por sucesivas resoluciones del Consejo Asesor, durante el año 1974, las resoluciones «C.A»: Nº 355/74 –suprime las disciplinas *Promoción Social, Promoción de la Comunidad y Educación para la Salud; Teoría de la Educación y Estudios Libres*–; 356/74 –reemplaza los *Estudios Libres Nivel «A»* por un *Seminario de Psicología Genética* y los del Nivel «B» por un *Seminario de Evaluación*–; 357/74 –dispone el régimen anual para las disciplinas *Conocimiento de la Realidad Argentina y Regional y Métodos y Técnicas de Investigación en Educación*–; 358/74 –suprime el sistema de créditos por disciplina– y 359/74 –se modifican las orientaciones del *Profesorado en Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación* y se consignan en su reemplazo las de *Conducción del Aprendizaje y Planeamiento y Administración de la Educación*–; todas las resoluciones eran de fecha 18 de febrero de 1974. La Decana interventora, Prof. María Irene Martín por Resol. Nº 1784/74 dispondrá la nómina de asignaturas del Plan de Estudios 1971 para el Profesorado de Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación, el 26 de junio de 1974.

la Educación, proponiendo para su aprobación la estructura definitiva para la carrera de *Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación*¹⁹ (PEMySCE). Este Plan de Estudios finalizaba luego de cinco años de cursado de materias cuatrimestrales y unas pocas materias anuales. En primer año se dictaban durante el primer cuatrimestre tres (3) materias y durante el segundo cuatro (4) materias, una de las cuales se escogía entre dos (2) optativas. En segundo año, en el primer cuatrimestre se dictaban tres materias y en el segundo cuatro (4) materias y se dictaba una materia anual. En tercer año el primer cuatrimestre se conformaba por cuatro (4) materias y el segundo también por cuatro (4) materias. El cuarto año se constituía por tres (3) materias en el primer cuatrimestre y tres (3) en el segundo, a lo que se agregaba una materia anual. Finalmente quinto año se formaba con dos (2) materias en el primer cuatrimestre, y dos (2) en el segundo, las que se escogían de una lista de seis (6) materias optativas y se cursaban dos (2) materias anuales. Se observa que el número total de materias era de treinta y dos (32).

Se advierte que el plan no diferencia ciclos, niveles o áreas de formación. La revisión de las asignaturas muestra que en su organización se pueden clasificar las materias en torno a los siguientes ejes: filosóficas, históricas, psicológicas y específicas. A través de la revisión sucinta de los *Programas* de las materias filosóficas se aprecia que el abordaje se realiza bajo la primacía de las tendencias ideológico-pedagógicas sustentadas en posturas espiritualistas-perennes, orientándose la formación hacia la adquisición de «... valores católicos hispanos y grecorromanos encarnados y renovados en la tierra argentina»²⁰. En este orden se inscriben asignaturas como: *Introducción a la Filosofía; Antropología Filosófica; Ética; Filosofía de la Educación*. Una breve revisión de los programas de las asignaturas de corte histórico, *Historia de la Educación; Historia del Pensamiento Humano, Historia de la Educación Argentina*, posibilita sostener que la visión es de corte histórico-funcionalista naturalizadora de las problemáticas educativas. Otro eje del plan lo constituyen las materias provenientes del campo de la Psicología. La lectura de los programas orienta hacia una visión de la *Psicología* guiada

¹⁹ El Plan de Estudios del *Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación* se consigna en el Anexo 2. No nos ocuparemos en este trabajo del análisis de las transformaciones que fueron introducidas en los Planes de Estudios de las otras carreras de grado que se dictaban en la FCE: *Licenciatura en Ciencias de la Educación; Profesorado de Enseñanza Diferenciada; Profesorado de Enseñanza de Adultos y Profesorado de Enseñanza Intermedia*.

²⁰ Collins Morcillo, J. (1980). *Filosofía Social, Programa de cátedra*, 1er. cuatrimestre.

por un fuerte sesgo instrumental de la mano de la *Psicología evolutiva* y su «utilidad» para analizar las conductas esperadas en las diferentes etapas evolutivas. A la que se suma la *Psicología del Aprendizaje* dadora de propuestas metodológicas. De este modo, la *Psicología* ofrecía a *Conducción del Aprendizaje* temas, problemas y métodos para elaborar las propuestas de enseñanza. Estos grandes troncos coexisten con materias «específicas», las cuales reflejan la influencia prevalente en el campo de las Ciencias de la Educación en la década de los '70 desde el afán modernizador-cientificista, la perspectiva científico-técnica. En tal sentido se encuentran materias como: *Conducción del Aprendizaje I y II*; *Conducción del Aprendizaje y Práctica Docente* según los niveles del sistema educativo; *Planeamiento de la Educación por Vías no Convencionales*, entre otras.

Otra transformación que afectó el *discurso regulativo*, durante el año 1976, se dio a través de la Resol. «C.D.» N° 0017/76 del Delegado Normalizador. En la misma se establece:

...la necesidad de reestructurar el Plan vigente en la Facultad a fin de acondicionar el desarrollo curricular para procurar una orientación clara y precisa, una mejor formación de Graduados en Ciencias de la Educación en la Universidad Argentina.

En la búsqueda de esta «orientación clara y precisa», se transformaron, modificaron denominaciones, unificaron y reemplazaron materias del Plan de Estudios de *Profesorado de Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación*²¹. Algunas de ellas parecen especialmente indicativas con relación al dispositivo de vigilancia curricular que se aspira develar. Se hace referencia al reemplazo de las materias *Taller de Aprendizaje y Didáctica* por *Teorías Pedagógicas* y del *Seminario sobre Problemas de la Realidad Argentina* por *Derecho Educativo*. Con respecto, a los motivos que pudieron orientar éstos y no otros cambios algunos interrogantes permiten especular sobre las razones. Sin duda, en la mente enardecida de los mentores del dispositivo vigilante, la primer materia mencionada organizada en forma de taller remitía a un modo de trabajo colectivo y de producción de conocimiento que había que evitar. La asignatura *Problemas de la Realidad Argentina y Latinoamericana*, ¿podría confundir a los estudiantes con problemáticas que los apartasen de la senda que marcaba el orden natural con el consecuente

²¹ El *Plan de Estudios 1971*, correspondiente al *Profesorado de Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación* había sido aprobado por Resolución del C.S. N° 172 del 10 de agosto de 1972.

desorden moral que provocaría un enfoque deformante de la realidad?²². Sin embargo, su profesor titular era Juan Carlos Pablo Ballesteros, uno de los académicos colaboradores en la gestión de Uzín en la FCE. La «desaparición» de este *Seminario* del curriculum de formación, ¿se debió en mayor medida a la controversia e inadecuación de la temática en el período que analizamos al situar en el centro la discusión contenido-política?; o ¿fue un espacio formativo prescindible al instalarse los funcionarios del PRN en la FCE?. Los objetivos, contenidos y bibliografía del *Seminario* pueden orientar la respuesta.

Dentro de sus objetivos enuncia: *Habilidad para investigar; Capacidad para analizar críticamente la realidad social argentina y latinoamericana*.

En cuanto al temario indica:

I. LA MILITARIZACIÓN DEL PENSAMIENTO EN AMÉRICA LATINA.

Evolución de la estrategia militar en un contexto político, desde la teoría clásica a la guerra sin tiempo.

La guerra revolucionaria.

Conducción militar y conducción política.

La guerrilla como nueva forma de guerra total. Causas de la Subversión.

Papel de las Fuerzas Armadas.

Asimilación de los conceptos de la estrategia militar al lenguaje político.

Su concretización en América Latina.

II) LA UNIVERSIDAD ARGENTINA Y LATINOAMERICANA. SU PROBLEMÁTICA ACTUAL

Ser y deber ser de la Universidad.

La estructura actual de la Universidad Argentina y Latinoamericana.

La conducción universitaria como estrategia política

La Universidad y la Nación.

Las Universidades regionales y sus relaciones con el sistema político.

III) LA ORGANIZACIÓN SINDICAL EN AMÉRICA LATINA, CON ESPECIAL REFERENCIA A LA ARGENTINA

Origen y evolución del sindicalismo.

El sindicalismo como nueva estructura de poder.

Cúpula sindical y organismos de base.

El movimiento obrero y la Liberación Nacional²³.

²² El reemplazo de esta materia en el currículum de formación de los futuros Profesores de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación recuerda a la discusión generada durante la primera parte del año 1976 en torno a la asignatura ERSA (Estudio de la realidad social argentina) en el nivel medio del sistema educativo. La misma fue finalmente reemplazada por «Formación Moral y Cívica» en septiembre de 1976; ver Kaufmann & Doval (1997).

²³ Ballesteros, J. C. P. (1976). Temario, *Programa Seminario Sobre Problemas de la Realidad Argentina y Latinoamericana*, 2do. Cuatrimestre (subrayado en el original).

Revisemos algunos de los títulos de la bibliografía básica para las diferentes unidades. Para el Tema I como primer obra de referencia el libro «De la guerra», del Gral Carlos Von Clausewitz, editado por el Círculo Militar, Buenos Aires, 1988/1970; «La guerra moderna y la lucha contra las guerrillas» de Trinquier, R., figura en segundo término; de la Editorial del Círculo Militar se indica del General Marini Alberto, «De Clausewitz a Mao Tsé Tung» del año 1969; de esta misma editorial y del mismo autor, «Estrategia sin tiempo» del año 1969. Para la Unidad II, se indicaba entre otros de Patricio Randle, asiduo escritor de Mikael, «Hacia una nueva Universidad» del año 1968; «La universidad en ruinas» del año 1974. Y finalmente, para la Unidad III, entre otras, se indicaba de Senén González, Santiago, «Breve Historia del Sindicalismo Argentino» de 1974; de Juan Carlos Torre y Senén González, «Ejército y Sindicatos».

Repasados los objetivos, contenidos y bibliografía básica de referencia, y acorde al escenario universitario en el año 1975, parece apropiado pensar que este espacio académico les ofreció a los futuros ideólogos de la FCE, ya situados en lugares estratégicos en el escenario universitario, la posibilidad de anticipar y propagar el asalto de facto al que someterían a la FCE. La Legalidad que otorgaban los contenidos de enseñanza al papel de las Fuerzas Armadas para intervenir ante el peligro de la subversión legitimaban su intervención; la bibliografía que los estudiantes debían aprender orientaba en las vinculaciones cívico-militares que facilitaron el golpe de Estado de 1976. Lo acontecido con el *Seminario Problemas de la Realidad argentina y Latinoamericana* concuerda con el clima imperante en la FCE con anterioridad al golpe de Estado de 1976, que se desarrollaba en un juego de tensiones que preludiaban el porvenir²⁴.

²⁴ Parece relevante recordar que la política universitaria que coronaría el golpe de facto de 1976, se inició en las universidades públicas con la denominada *Misión Ivanishevich* frente al ministerio de Educación y Cultura de la Nación. En la UNER el proceso de des-ideologización, que la *Misión* debía llevar a cabo, produjo la intervención de esta universidad nacional. La misma fue dispuesta por Decreto 1834 del 12 de diciembre de 1974 de la entonces presidenta de la Argentina, Sra. María Estela Martínez de Perón. El interventor designado, Ing. Andrés Millán, asumió el 16 de diciembre de 1974, efectivizando el día 19 del mismo mes la toma de posesión de la sede provisoria del Rectorado. La intervención de la UNER se levantará con fecha 25 de septiembre de 1975 por el Decreto N° 2654 dispuesto por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Dr. José Pedro Arrighi. Como delegada interventora de la FCE se designó a la Profesora María Irene de Martín. La profesora Martín era simpatizante del grupo fascista católico *Tacuara* (Enz, 1995), y su accionar anticipó a través de cesantías a docentes y suspensiones a alumnos, que las horas aciagas habían llegado a la FCE. A la par que facilitó el fortalecimiento y posicionamiento estratégico de algunos de los académicos de élite que acompañarían el PRN.

La materia que la reemplazó, *Derecho Educativo*, ya se dictaba en el año 1975 y el Licenciado Esteban Homet, figura señera en el escenario educativo durante el PRN, era quien tenía a su cargo la cátedra.

La otra asignatura que se reemplaza es el *Taller de Aprendizaje y Didáctica del currículum*. Su «desaparición» del currículum de grado se vincula con el proceso de cesantías docentes. Se la suplió por el *Seminario de Teorías pedagógicas Contemporáneas*. Como profesor titular interino del mismo se designó a Juan Carlos Pablo Ballesteros insigne colaborador de la gestión de Uzín y figura clave del nuevo escenario de la FCE. No es fortuito que este docente incluyese ente las teorías pedagógicas contemporáneas en el Programa de cátedra, la «Teoría de la Educación personalista cristiana, en V. García Hoz y Millán Puelles»²⁵. Dentro de la bibliografía de referencia se citan las siguientes obras de García Hoz, *Principios de Pedagogía sistemática* (1960); «*El nacimiento de la intimidad*» (1950); *Cuestiones de filosofía de la Educación* (1952); *Normas elementales de pedagogía* (1959), *El arte profundo de educar* (s/f) y *Educación Personalizada* (1970). De Millán Puelles se indica, *La transformación de la personalidad humana* (1969). Durante el PRN el discurso oficial privilegió esta tendencia ideológico-pedagógica entre el abanico teórico-metodológico de las corrientes pedagógicas en boga en ese entonces. La *personalización educativa*²⁶, teñida de una pedagogía esencialista, indicaba el «deber ser» de la educación, ofrecía una visión moralista que otorgaba legitimidad a esta propuesta pedagógica, y supo brindar una excelsa combinación para la política curricular que los integrantes del grupo de élite debían llevar a cabo.

Las dos materias que modificaron sus nombres tenían como profesor responsable al delegado normalizador con anterioridad al golpe de Estado. La asignatura *Historia y Prospectiva de la Educación Argentina*, que modifica su nombre por *Historia de la Educación Argentina* y la asignatura *Historia Social de la Educación* que modifica su nombre por *Historia de la Educación*. El análisis de los Programas informa que en ambas materias el cambio de nombre, la desaparición del término *Prospectiva* en la primera y la desaparición del término *Social* en la segunda, indicó sólo eso, un cambio de denominación, pues no se observan cambios en cuanto a los objetivos, contenidos y bibliografía que se referencian en los Programas,

²⁵ Ballesteros, J. C. P. (1979). Organización de la Investigación-I. Introducción, *Programa de Teorías Pedagógicas Contemporáneas*, FCE, UNER.

²⁶ Ver los capítulos «Personalismos contemporáneos y educación personalizada» y «El personalismo pedagógico perennialista en Argentina», en Kaufmann & Doval (1997).

así como tampoco se produjeron modificaciones en los docentes a cargo de su dictado. No es extraño, por lo tanto, que entre las acciones de control sobre el *discurso regulativo*, el delegado rectoral sentenciase y ejecutase a la gran acusada, *la palabra*²⁷. Conceptos como *prospectiva*, *social*, fueron inmediatamente condenados por el inquisidor.

El Plan de estudios del PEMySCE, propuesto para su aprobación, incluía en el segundo cuatrimestre del primer año una materia optativa; por Resolución «C.D.» N° 0011/76²⁸ del 11 de mayo de 1976, el delegado normalizador estableció que las materias entre las que podrían optar los alumnos eran: *Filosofía Social*; *Filosofía de las Ciencias* y *Biología*. Nuevamente la implementación del dispositivo vigilante no yerra en las opciones que efectúa. La materia *Filosofía Social*, una de las posibles optativas, establece entre sus objetivos de aprendizaje uno altamente significativo al contexto de reorganización universitaria institucional,

d) advertir que la primacía del bien común exige una política afirmada en el valor de la tradición nacional, es decir en los valores católicos hispanos y grecorromanos encarnados y renovados en la tierra argentina²⁹.

La Resol. N° 0011/76 será completada con una que volverá a introducir modificaciones en el Plan de Estudios de 1976 del PEMySCE. Esta modificación, producida en junio de 1976, sustituyó la asignatura *Filosofía de la Ciencia* por *Filosofía de la Cultura*, en el PEMySCE, por Resol. «C.D.» N° 0027/76³⁰ del delegado del rector. En esta oportunidad las razones aludidas señalaban que, «... su implementación como optativa en el Plan del 1976 contribuiría a cumplir los objetivos señalados en la misma en este plan y a la par resultaría económico que se implementara en forma conjunta»³¹. No es un dato menor que el profesor titular de la cátedra fuese la Profesora Rosa Andrilli, quien daba a la asignatura una orientación espiritualista, destacando entre sus objetivos «... propiciar modos de valoración que ubiquen la conducta en el contexto cultural que históricamente se reconoce y asume

²⁷ Ver capítulo anterior en este mismo Tomo.

²⁸ Resol. aprobada según nota del Interventor del Rectorado de la UNER N° 823 del 20 de mayo de 1976.

²⁹ Collins Morcillo, J. (1980). *Filosofía Social, Programa de Cátedra*, 1er. cuatrimestre.

³⁰ Resol. aprobada según nota del Interventor del Rectorado de la UNER N° 1270 de fecha 07 de julio de 1976.

³¹ Resol. «C.D.» n° 0027/76, del delegado normalizador, de fecha 29 de junio de 1976.

como propio»³²; contexto cultural que en la FCE era definido como católico hispánico y grecorromano de la mano de los académicos de élite y según lo hace constar el *Programa de Filosofía Social*. Creemos indicativo, asimismo, de la orientación mencionada, los *autores* indicados en la bibliografía del programa –Osvaldo Derisi, Romano Guardini, Eduard Spranger– los cuales remiten al elenco estable del canon espiritualista.

Durante el año 1977 y por Resolución «C.D.» N° 0204/77 del 13 de junio de ese año, se estableció el régimen de correlatividades de la carrera de PEMySCE-Plan '76. En el año 1978 y por Resolución «C.D.» N° 0426/78 del 1° de septiembre de ese año, se incorporaron al Plan de estudios del PEMySCE los Seminarios optativos de: *Economía de la Educación; Evaluación; Documentación e Información Educativa; Psicometría y Filosofía de las Ciencias*. Estos seminarios se cursarían durante el segundo cuatrimestre del quinto curso. En la mencionada resolución se establecía que la FCE contaba con personal docente que por su carácter de especialistas podían hacerse cargo del dictado de los seminarios. Resulta relevante mencionar los docentes que quedaron a cargo de los mismos. El Seminario de *Evaluación* tenía como profesora titular a la Prof. María del Huerto Aldao de Caridad y como Jefe de Trabajos Prácticos a María Cristina Lescano de Martín. Cuatro de las materias escogidas como optativas para el Plan de Estudios de 1976 remiten a una característica central del período analizado con relación a la conformación del discurso pedagógico especializado, la creciente acentuación del modelo tecnocrático. Cuya acentuación y creciente fuerza y difusión, durante el PRN, se puede vincular con su contribución a la consolidación del dispositivo de vigilancia curricular desde la lógica de las materias técnicas ofrecidas como espacio de formación neutral y des-ideologizado.

En el año 1980 se produjeron dos nuevas transformaciones del Plan de estudios del PEMySCE. La primera de ellas el 25 de abril de 1980, como resultado de la Resolución «C.D.» N° 0643/80, estableció el régimen de correlatividades para los Seminarios optativos del quinto curso. La segunda, se produjo ante la necesidad de «... adecuar los Planes de Estudios de las carreras que se cursan actualmente en esta Facultad...»³³ y modificará el

³² Andrilli, R. (1976) Elementos de Filosofía de la Cultura, *Programa de cátedra*, FCE, UNER, 2do. Cuatrimestre.

³³ Resol. «C.D.» N° 0697/80, del delegado normalizador del 31 de octubre de 1980. El Plan de Estudios del *Profesorado en Ciencias de la Educación* fue aprobado por Resol. «C.S.» N° 004/81 del Rector Normalizador de la UNER, Dr. Luis Alberto Barnada.

Plan de Estudios de la carrera del año 1976. Este nuevo Plan de Estudios³⁴ se estructura en cinco años. El primer año de la carrera se conforma por siete (7) materias todas de carácter anual; el segundo año por cuatro (4) materias anuales y cuatro (4) materias cuatrimestrales, de las cuales una de ellas debía elegirse entre tres (3) asignaturas optativas; el tercer año se organiza con cinco (5) materias anuales y dos (2) materias cuatrimestrales; el cuarto año se conforma con seis (6) materias anuales y finalmente el quinto año por seis (6) materias anuales, dos de ellas debían escogerse entre una oferta de seminarios optativos. La Resol. «C.C.» N° 0697/80 establece que el nuevo Plan de Estudios de *Profesorado en Ciencias de la Educación* (PCE) entraba en vigencia a partir del año académico 1981 y que «... de acuerdo a lo establecido en la Resol. N° 1560/80 del 1° de septiembre de 1980 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se otorgará el título de Profesor en Ciencias de la Educación»³⁵.

La re-organización del Plan de Estudios que propuso la transformación de 1981, produjo una serie de nuevas modificaciones. La mayor parte de las materias son pasadas a régimen anual, de las treinta y un materias (31) del Plan de Estudios sólo seis (6) eran de régimen cuatrimestral. El plan constaba con una asignatura menos que el anterior. Se trasladaban las materias optativas que se dictaban en primer año de la carrera a segundo año de la carrera y se reemplazaba *Biología* por *Introducción a la Historia*, significativamente esta última quedó a cargo de la profesora Cacik, en calidad de profesora asociada a cargo de la cátedra, otra relevante figura del grupo de académicos calificados de la FCE. Se modificó la denominación de la materia *Psicología Evolutiva y del Aprendizaje I, II y III*, por *Psicología Evolutiva y de la Educación I y II*, trasladándose su dictado, que se iniciaba en primer año y se continuaba en segundo año en el Plan de 1976, a segundo año y tercer año de la carrera. Se reemplazó *Conducción del Aprendizaje de Nivel Pre-Primario y Primario-Práctica Docente* y *Conducción del Aprendizaje de Nivel Medio-Práctica Docente* y *Conducción del Aprendizaje de Nivel Superior-Práctica Docente*, por *Didáctica del Nivel Pre-Primario y Primario-Práctica Docente*, *Didáctica del Nivel Medio-Práctica Docente*, ambas se dictaban en cuarto año y *Didáctica del Nivel Superior-Práctica Docente*, en quinto año. Se introdujo *Didáctica General* en tercer año como requisito previo al dictado de las *Didácticas por niveles*. Se introdujeron como materias nuevas de cursado obligatorios, en

³⁴ El Plan de Estudios se transcribe en el Anexo 3.

³⁵ Artículo 3°, en Resol. «C.D.» n° 0697/80, del delegado normalizador del 31 de octubre de 1980.

tercer año, *Psicometría y Diagnóstico Educativo* y *Evaluación del Proceso Educativo*, en cuarto año. Otra modificación fue el pasaje de *Historia de la Educación* de tercer año a cuarto año y de *Historia de la Educación Argentina* de cuarto año a quinto año. *Planeamiento de la Educación*, de tercer año pasa a cuarto año. Se dejan de dictar en tercer año el *Seminario de Educación permanente*, así como *Educación Diferenciada*; *Educación Comparada* y *Educación por Vías no Convencionales*. Como Seminarios optativos en quinto año se incluyeron: *Educación de Adultos*; *Educación Especial*; *Dirección y Supervisión Escolar*; *Economía de la Educación*; *Educación Permanente y Vías no Convencionales* y *Documentación General y Educativa*. De lo expuesto se observa como la lógica organizativa continúa privilegiando los enfoques descriptos para el Plan 1976, apostando a la consolidación de las materias que otorgaban una fuerte formación en valores tradicionales y la naturalización de las problemáticas educativas, a la vez que se acentuaba el enfoque tecnocrático y se instrumentalizaba la función de las *didácticas* por niveles. En ambos Planes de Estudio se observa la ausencia de materias que pudiesen realizar un abordaje que articulase problemas epistemológicos del campo pedagógico con la construcción del pensamiento social.

Durante el año 1981 se establecía el Régimen de correlatividades del Plan de Estudios implementado por Resol. «C.D.» N° 0697/80³⁶ para la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación. Finalmente el 15 de marzo de 1982, se instituirá el régimen de equivalencias entre el Plan de Estudios de 1976 del PEMYCE y el Plan de Estudios 1981 del PCE, por Resol. «C.A.»³⁷ N° 0854/82 del Delegado del Rector. Este será el Plan de Estudios que continuará vigente hasta el año académico 1984³⁸.

Esta orientación inicial que se imprimió a los Planes de Estudio, en el marco de las decisiones de «política académica vigilada», debía consolidarse a través de las características que los profesores confiriesen al discurso instruccional en las cátedras que tenían a su cargo. Por ello resulta de gran significatividad la presencia, en las cátedras nodales de la formación de

³⁶ Aprobada por Resol. «C.S.» N° 311/81 del Rector Normalizador de la UNER, del 17 de septiembre de 1981.

³⁷ Obsérvese que las resoluciones indican «C.A.», Consejo Asesor.

³⁸ El año 1984 marca el inicio de la recuperación democrática en la FCE. Acorde a ello, las primeras transformaciones que fueron introducidas en el Plan de Estudios afectaron el régimen de correlatividades que se detectaba que «... tendía más a establecer las mismas de acuerdo al nombre de las materias y no a la correlación de contenidos y... que se había realizado un estudio tendiente a establecer correlatividades flexibles y de contenidos...» (Resol. N° 0087/84 de la Decana Normalizadora de la FCE, Dra. Martha Saldías de Uranga).

grado, de los *maestros de verdadera sabiduría* que habían calificado para imponer un estilo de vida misional.

Recordemos cuáles eran las cátedras y espacios de gestión institucional que ocuparon estos *maestros* en su activa participación en la *reorganización universitaria*. Comencemos por el delegado rectoral. Las cátedras que eran controladas por el profesor Uzín se distribuían a lo largo de la carrera desde segundo año hasta quinto año. En segundo año el delegado normalizador era el profesor titular de *Historia del Pensamiento Humano I*, en el primer cuatrimestre e *Historia del Pensamiento Humano II*, durante el segundo cuatrimestre. En el segundo año de la carrera Uzín era el profesor titular de *Historia de la Educación*. En el transcurso de cuarto año los alumnos lo tenían como profesor titular de *Historia de la Educación Argentina* y finalmente en quinto año dictaba como profesor titular *Política y Administración de la Educación Superior*. Este funcionario-ideólogo (van Dijk, 2000) aseguraba a través de su presencia diacrónica durante la formación de grado, no sólo la formulación de las creencias ideológicas relevantes para el PRN en el campo de la formación pedagógica universitaria, sino también su inculcación y enseñanza a los recién llegados al campo de las Ciencias de la Educación, pues tenía el poder de monitorear en forma continua el discurso instruccional resultante de las modificaciones efectuadas al Plan de Estudios. A la presencia de Uzín se sumaba la de los integrantes del grupo académico de élite de la FCE. Recordemos sus nombres, las cátedras en las que se hallaban y algunas de las funciones de gestión institucional que ejercieron.

El Profesor Juan Carlos Pablo Ballesteros ocupó diversas cátedras como profesor interino; fue el profesor titular de: *Seminario de Teorías Pedagógicas y Ética*; era el profesor adjunto de las cátedras de: *Historia de la Educación argentina*; *Sociología de la Educación*; *Filosofía de la Educación*. Dentro de sus funciones de gestión institucional fue Director del *Servicio de Difusión y Extensión cultural*, integró como miembro titular el *Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas* de la UNER, fue Secretario Académico de la FCE desde el año 1977 hasta el final de la gestión del delegado rectoral e integró la *Comisión redactora de pruebas de ingreso a la UNER*³⁹. La Profesora Mirta López de Cacik era profesora adjunta de *Historia de la Educación*; *Historia del Pensamiento Humano* y fue a partir de 1980 profesora asociada a cargo del dictado del *Seminario de Introducción a la Historia*. Cabe destacar dentro de las funciones de gestión institucional su participación en la *Comisión asesora*

³⁹ La enumeración detallada de las tareas y cargos desempeñados por Ballesteros pueden verse en Kaufmann (2017).

que entendió en el estudio y destino de «material bibliográfico» del *Centro de Documentación e Información Educativa* (Kaufmann, 2017). La Profesora María Inés Kojanovich de Brugo era profesora adjunta de las cátedras de: *Introducción a las Ciencias de la Educación*; *Política y Administración de la Educación Superior* y de *Política y Administración de la Educación*, de esta última llegará a ser profesora asociada. Kojanovich de Brugo fue integrante de la *Comisión Asesora* que entendería en el estudio y destino de «material bibliográfico» del *Centro de Documentación e Información Educativa*; en octubre de 1976 fue designada como funcionaria en el cargo de Pro-Secretaria Académica de la FCE (Kaufmann, 2017). El Profesor Eduardo Viscardi Gaffney fue profesor titular en la cátedra de *Sociología de la Educación* y profesor adjunto en la cátedra *Historia del Pensamiento Humano*. Viscardi Gaffney fue Secretario Académico hasta el año 1977 y desde este cargo supervisó las tareas de la comisión asesora que entendió en el estudio y destino de «material bibliográfico» del *Centro de Documentación e Información Educativa* (Kaufmann, 2017). La Profesora María Irene Martín, que fue profesora titular interina de *Conducción del Aprendizaje de Nivel Superior* y *Conducción del aprendizaje de diferenciados* y la Profesora Olga Carmen Giaccagli de Pedernera, quien fuese profesora titular interina de la cátedra *conducción del Aprendizaje I*, ocuparon estratégicamente las cátedras en las que se trataban los saberes profesionales específicos.

El análisis permite sostener que el discurso regulativo específico gestionado por el delegado rectoral y aquellos que colaboraron en la gestión académica de la FCE dispuso vigilantemente del currículum al articular las asignaturas en torno a las aspiraciones de *orden y progreso* que signaban el proyecto educativo nacional del PRN. Es dable pensar que la presencia continua de los integrantes del grupo académico de élite de la FCE reforzaba la orientación inaugural dada al Plan de Estudios al facilitar mecanismos rigurosos de vigilancia ideológico-epistemológica también en los programas de enseñanza. Regulación impuesta al discurso pedagógico especializado de la FCE que fue ajustándose paulatinamente a los requerimientos de «ordenamiento» que el PRN aplicaba a las universidades públicas, favoreciendo la creación selectiva de sujetos pedagógicos a los que se les proporcionaban las reglas oficiales que regían el orden, las relaciones de poder y la identidad socio-cultural. El riguroso dispositivo vigilante montado sobre las restricciones impuestas, parece haber dejado escasos puntos de fuga en la implementación de los Programas de cátedra.

3. El Programa de *Historia de la Educación Argentina*

Se ha señalado que Uzín fue el profesor Titular de la Cátedra *Historia de la Educación Argentina*, su adjunto era el profesor Juan Carlos Ballesteros, cuya prolífica y meteórica carrera académica durante el decanato de Uzín ilustra sobre lealtades y colaboraciones en la FCE. El análisis del Programa de cátedra de los años 1974 y 1975 permite observar que no se produjeron modificaciones del mismo durante el año 1976, año en que inmediatamente de producido el golpe de Estado se promueve la modificación del nombre de la materia. Los objetivos de la asignatura que consigna el *Programa del año 1976*, son;

Apreciación general de la evolución de la educación en el desarrollo de la Historia Argentina.

Comprensión de la interdependencia entre cultura y educación en el proceso histórico nacional;

Descubrimiento las raíces del pensamiento y el hacer educacional argentino,

Fundamentación a través de los modelos históricos nacionales una visión del sistema educativo argentino contemporáneo⁴⁰.

El Programa consta de cinco unidades programáticas que abordan los siguientes contenidos:

- Unidad I: Introducción *La herencia cultural española*.
- La unidad II que trata *La acción educativa del gobierno español en América y dentro del territorio que hoy es la Nación Argentina*.
- La unidad III, se ocupa de *La educación argentina en el período virreynal y en los primeros años de la organización nacional*.
- La unidad IV: *La educación argentina a partir de la organización definitiva del estado nacional*, discriminando *La formación del sistema educacional de base liberal*, *La política argentina y la estructuración definitiva del sistema educativo nacional*. *Sus sucesivas transformaciones*, *La evolución de la Universidad y sus connotaciones políticas* y *Los modelos educativos de la época*.
- La unidad V trata *La crisis del sistema educativo de base liberal* y se analiza en el punto tres *la universidad argentina a partir de 1918*, en el cuatro el *papel de la educación en la restauración del ser*

⁴⁰ Uzín, C. (1976-1983). Objetivos, *Programa de Historia de la Educación Argentina*; FCE, UNER.

nacional y en el punto cinco la búsqueda de bases nacionales para la estructuración de un nuevo sistema educacional argentino. Estos dos temas se enuncian de idéntico modo en el Programa del año 1975. Se observa que la selección efectuada retoma el análisis de los modelos educativos a través de la historia, colaborando con la visión clásica que privilegia la organización por períodos cronológicos centrados en los proyectos educativos oficiales. Desfilan, así, los contenidos seleccionados acorde a esta lógica funcionalizante y naturalizadora de la historia educativa argentina para culminar en el que será el tema eje, *el papel de la educación en la restauración del ser nacional.*

La bibliografía, discriminada por unidad programática refleja la lógica imperante al igual que su consignación sin fecha. De este modo, los libros aparecen instituidos en tanto autoridad y como tal atemporal. Es la bibliografía cualquiera sea el año en que la problemática haya sido abordada. Las autoridades son De Paoli; Domingorena; García Mellid; Rojas, Zanotti, Randle, Uzín, entre otros.

Otro indicador preciso de la concepción expuesta es que el Programa de enseñanza no es sometido a ninguna transformación entre los años comprendidos entre 1975 y 1983.

4. El Programa de *Política y Administración de la Educación Superior*

Esta Cátedra, que durante el año previo al golpe de estado tenía como profesor titular a Rubén Greco y como Jefe de Trabajos Prácticos a Carmen Block, quedará vacante al producirse la intervención de la FCE como resultado del proceso de cesantías llevado a cabo en la reorganización. El decano normalizador por Resolución N°0008/76 del 5 de mayo, indicaba entre sus considerandos la necesidad de cubrir esta cátedra con una conducción acorde a la que guiaba a la Universidad Argentina y a las directrices del PRN, se autodesignará como Profesor Titular de la misma y escogerá como Adjunta a María Inés Kojanovich de Brugo.

Al contrario que en la cátedra *Historia de la Educación Argentina*, que sólo fue sometida a un cambio de denominación, el cambio de esta materia de enseñanza fue radical. No sólo se cambiaron los docentes responsables de su dictado, sino también sus objetivos, sus contenidos de enseñanza y la bibliografía.

Entre los objetivos se señalan,

Comprensión de la temática político-educacional de nivel superior fundamentada sobre bases filosóficas-jurídicas, en la relación Persona Humana y Bien Común y en las raíces del pensamiento educativo argentino.

El análisis comparativo de las estructuras universitarias para valorar experiencias que indiquen posibilidades de renovación según los requerimientos actuales sin omitir o destruir los valores permanentes de la nacionalidad.

Comprensión del sistema educativo argentino en el nivel superior, en su estructura y organización actuales, fundamentando criterios para el planteamiento de dicho nivel y su permanente actualización⁴¹.

Según se observa la orientación de los criterios de adquisición es indubitable en este discurso instruccional. Acorde a ellos, los contenidos se organizan en tres unidades. La primera unidad trata como tema la *Universidad centro de Cultura Superior*, se efectúa un abordaje histórico de su evolución en Europa, *Relaciones de la Universidad y la Sociedad; La Universidad y la Nación, Universidad oficial y privada en su relación con el Estado; Su administración* y por último su *Ubicación en el sistema educativo*. En la segunda se aborda *La Universidad americana y argentina, Panorama histórico general; Legislación universitaria y de nivel terciario en Argentina; Diferentes modalidades estructurales en la universidad actual*. Finalmente en la unidad III se incluye *La Universidad como proyecto y modelo. Papel de la Universidad en orden al desarrollo científico-técnico en el presente y en el futuro; Objetivos político-culturales para la Universidad actual* y el toque final será *La Universidad contemporánea y la contemplación de la verdad*.

La bibliografía se discrimina por unidad y se indican autores tales como Derisi, Fontán; Casares; Randle; Rojas; González Álvarez, Millán Puelles; Dor's. Se refieren como obligatorias todas las publicaciones oficiales de la Legislación Universitaria y de Nivel Superior de la Nación Argentina y significativamente entre las Publicaciones y revistas de lectura obligatoria se escoge, entre otras, para la unidad III, *La Universidad como modelo*, la Revista del Seminario de Paraná: Mikael⁴². Los autores seleccionados consignan, al igual que en otras cátedras ya mencionadas, los autores que el perennialismo recomendaba para el ámbito pedagógico.

La tendencia dominante en las obras escogidas y en la organización de las unidades temáticas remite de modo uniforme al clasicismo y al

⁴¹ Uzín, C. (1976). Objetivos, *Programa de la cátedra Política y Administración de la Educación Superior*, FCE, UNER.

⁴² El análisis de esta publicación del *Seminario de Paraná* se ha indagado en Doval (2001).

espiritualismo de corte perenne para la enseñanza de esta asignatura: El accionar de la *escuela de pensamiento perenne* es determinante en el discurso instruccional. Recordemos que esta *Escuela* se modelizó en el *estilo de vida misional* que propugnara el Seminario paranaense; por lo tanto, sólo sus integrantes, maestros de verdadera sabiduría, podían seleccionar, controlar y difundir el conocimiento que posibilitase *la contemplación de la verdad*.

En este Programa de enseñanza no se observan, al igual que en el anterior, durante los años comprendidos entre 1976 y 1983 ninguna modificación en los criterios de adquisición y de selección de contenidos y bibliografía.

5. El Programa de *Historia del Pensamiento Humano*

Esta cátedra contaba dentro de su equipo con dos profesores titulares, Carlos Uzín y Eduardo Viscardi Gaffney y un cargo de profesor adjunto, que desempeñaba Mirta López de Cacik, hasta el año 1980 y figuraba como «Jefe de Cátedra» Carlos Antonio Uzín. La materia hasta el año 1980 se dictó en el Plan de Estudios de la PEMYSC, indicándose con I y II, pues se desarrollaba en segundo año durante el primer y segundo cuatrimestre. Con la transformación del Plan de Estudios, a partir del año 1981, se convertirá en una asignatura anual y continuará dictándose en segundo años de la carrera. Los *Programas* disponibles no muestran transformaciones a lo largo de los años que se analizan con relación a los objetivos, contenidos de enseñanza y bibliografía. Se producen modificaciones en los docentes a cargo. A partir del año académico 1979 solamente está como profesor titular de la cátedra, Carlos Uzín y lo acompaña Alberto Abud. Este último desarrolla una meteórica carrera en la FCE. Se incorpora como auxiliar de docencia durante el año 1978; en el año 1979 se transforma en Jefe de Trabajos Prácticos y en 1982 se convierte en profesor adjunto.

Los objetivos consignados durante los años comprendidos entre 1976 y 1983, señalan que se esperaba la realización de los siguientes logros,

1- Apreciación general de la evolución del pensamiento humano, en sus formas más representativas, en el desarrollo de la historia durante las épocas Antigua, Medieval y Moderna.

2- Comprensión en su secuencia histórica de la interdependencia del pensamiento filosófico, científico, religioso y político y la proyección en los otros ámbitos de la cultura de ésta época.

3- Comprensión de las líneas de fundamentación y orientación con respecto a la concepción de la educación.

4- Reconocimiento de las raíces del pensamiento argentino»⁴³.

Los «contenidos programáticos» aparecen distribuidos en nueve temas, que se organizan desde una introducción a la materia de estudio que aborda el pensamiento humano y sus diversas formas de manifestación filosófica, científica, religiosa y política. Los temas siguientes se abordan en perspectiva histórica y en tal sentido se propone el estudio del pensamiento humano en los diferentes períodos de la historia, antigüedad; la época griega; la cristiandad; el saber del medioevo; la iniciación de la modernidad; el pensamiento moderno; el pensamiento del siglo XIX, para desarrollar en la última unidad las *Visiones de la historia del pensamiento humano desde la coyuntura contemporánea*. El recorrido que se propone es cronológico con a los movimientos filosóficos y científicos, en los diferentes períodos que se abarcan. Para culminar proponiendo en la última unidad el estudio de,

Diversas actitudes orientadas a comprender desde el presente la historia del pensamiento.

Juicios concatenando los aspectos filosóficos, científicos, religioso y político, como herencia del pasado en perspectiva del futuro.

La crisis de la modernidad y el nacimiento de una nueva edad⁴⁴.

La bibliografía básica de la cátedra remite nuevamente a los *autores*, Caturelli; Derisi; González Alvarez; Sciacca; los que adquieren particular relevancia con respecto a los temas propuestos en la última unidad en la que aparece explícitamente retomado el pensamiento religioso como condicionante de la perspectiva con la que se verá el futuro. En tal sentido, recomienda como bibliografía ampliatoria las siguientes obras, «El cristianismo y el hombre contemporáneo» de Dajaut; «Una nueva Edad Media» de Berdiaeff; de Dawson «Progreso y Religión»; de De Maetzu «La crisis del humanismo»; este último fue uno de los inspiradores del renacimiento católico argentino de los años veinte y treinta (Zanatta, 1996). Se puede afirmar que el énfasis otorgado a los aspectos metafísicos debía buscar la imposición de un estilo pedagógico que exacerbaba lo espiritual a través de los criterios de adquisición que organizaban este programa de enseñanza.

⁴³ Uzín, C. (1982). *Objetivos, Programa de la cátedra Historia del pensamiento humano*, FCE, UNER.

⁴⁴ *Idem*.

6. El Programa de *Conducción del Aprendizaje I*

La Cátedra *Conducción del Aprendizaje I* tuvo como profesora Titular a María Irene Martín durante los años 1976 y 1977. A partir de 1978 y hasta 1983, la profesora Titular de la Cátedra fue Olga Giaccagli de Pedernera. María Irene Martín tuvo a su cargo durante los años 1978, 1979 y 1982 el dictado de *Conducción del Aprendizaje de diferenciados y práctica docente*. Durante el año 1979 *Conducción del Aprendizaje de Nivel Superior. Práctica docente*; en el año 1980 *Conducción del Aprendizaje de Nivel Medio*; en el año 1981 *Conducción del Aprendizaje de Nivel Medio y Superior. Práctica Docente*, referencias que indican la presencia continua de los integrantes de los *grupos académicos* en las diferentes cátedras.

El Programa de enseñanza que plantean ambas docentes se inscribe en una línea de corte tecnocrático⁴⁵, característica del período para la formación pedagógica. Su planteo gira, especialmente, en torno a los siguientes criterios: la diferenciación de las características de los sujetos de enseñanza del nivel en particular, sus características evolutivas, su funcionamiento cognitivo; los que permiten establecer las estrategias metodológicas para la propuesta de enseñanza en cada nivel educativo. Acorde a ello el programa de enseñanza de los años 1976 y 1977 se propone alcanzar los siguientes objetivos:

Conocimiento de las situaciones que derivan como problemática de la conducción del aprendizaje;

Habilidad para transferir conocimientos adquiridos en disciplinas correlativas que aporten criterios de fundamentación para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje en su enfoque empírico.

Habilidad para interpretar las instancias de un diseño de actividad educativa organizada didácticamente

Conocimiento de las distintas estrategias de logro de las instancias del diseño planificado: objetivos de aprendizaje, medios, evaluación

Habilidad para planificar situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje
Valoración de la necesidad del diseño previo para la planificación científica de situaciones de enseñanza-aprendizaje

Disposición de asumir crítica y responsablemente actividades en relación con la planificación del área de conducción del aprendizaje⁴⁶.

⁴⁵ Ver capítulo anterior en este mismo Tomo.

⁴⁶ Martín, M. I. (1976-1977). Objetivos, en *Programa de Conducción del Aprendizaje I*, FCE, UNER.

Los contenidos se agrupan en cuatro unidades temáticas que tratan:

- Unidad I: *La conducción del aprendizaje.*
- Unidad II: *El diseño de una actividad educativa y los objetivos de aprendizaje.*
- Unidad III: *Los medios: estrategias de logro para el aprendizaje.*
- Unidad IV: *La evaluación del aprendizaje.*

Puede suponerse que los criterios de adquisición y selección reducen la formación del futuro *Profesor de Ciencias de la Educación para la Enseñanza del Nivel Medio y Superior*, a la de un técnico-especializado supuestamente neutro en lo ideológico. Los alumnos a través de la asignatura debían adquirir las normas de planificación para conducir apropiadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del conocimiento de la fuerza clasificatoria de las taxonomías que ordenaban los objetivos de aprendizaje en un contexto didáctico en el cual la producción de reglas de acción emergían aisladas y descontextuadas de las dimensiones éticas y políticas del acto de enseñar y aprender.

En la bibliografía, acorde a la orientación global del Programa, se indican autores tales como Taba; Briggs; Cirigliano y Villaverde; Lafourcade; Bloom, Cols y Martí, autores que reflejan con nitidez la concepción tecnocrática y modernizante. Se consigna el año de edición de los libros y no se discrimina la bibliografía por unidad temática.

En los *Programas de enseñanza* elaborados por la Profesora Pedernera durante los años académicos 1978 a 1983, se observan leves diferencias en cuanto a los objetivos propuestos, la selección de contenidos y la bibliografía. Los objetivos propuestos son:

Conocimiento de la problemática de la conducción del aprendizaje.

Habilidad para transferir conocimientos adquiridos en disciplinas correlativas que aporten criterios de fundamentación para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Habilidad para esclarecer el modo en que ha evolucionado la didáctica.

Comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conocimiento de los componentes básicos del planeamiento a nivel del curso.

Habilidad para planificar situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje.

Valoración de una instrumentación teórico-práctica como medio para lograr la promoción del alumno.

Disposición para la búsqueda de la mejor instrumentación»⁴⁷.

⁴⁷ Giaccagli de Pedernera, O. (1978). *Objetivos, en programa de Conducción del Aprendizaje I*, FCE, UNER.

Las unidades temáticas se reducen a tres, desaparece la unidad IV que abordaba el tema de la evaluación del aprendizaje, manteniéndose las otras tres bajo los mismos temas genéricos. Sin embargo, en la unidad I, La conducción del aprendizaje, se aprecia la inclusión de contenidos que vinculan la concepción del hombre, del mundo, de la vida, de las teorías del aprendizaje y de la evolución de la didáctica con la conducción del aprendizaje. En concordancia se reelabora a partir del Programa de enseñanza de 1979 la primera regla de adquisición: *Conocer la fundamentación de la labor escolar y de los principios que guían la selección y la organización de los aspectos que la integran*. Acorde a lo anterior dentro de la bibliografía se incluyen autores como, García Hoz, Caturelli, los documentos del CONSUDEC de los años 68, 71, 73 y 77, la *Revista de Educadores de Córdoba*, *Revista del IIE*. Así como textos señeros para el modelo tecnocrático en nuestro país como lo fue el de Avolio de Cols, *Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje*, editado por Marymar en el año 1976.

Se observa la singularidad y especificidad de la simbiosis tradicionalismo vs modernización que, a través de la bibliografía seleccionada por la cátedra, propuso la Profesora Pedernera. Sin duda, los documentos del *Consejo Superior de Enseñanza Católica* (CONSUDEC), referenciados como lectura básica, ofrecían un marco interpretativo específico a la concepción de hombre, de mundo y de la vida, que las subordinaba a un orden metafísico preexistente y que participaba del afán evangelizador de la cultura que los maestros de la FCE enarbolaron.

En los *programas* de los años académicos 1979 y 1980, se incorporan dos temas: *La evaluación del aprendizaje* y *Planeamiento de la Unidad de Aprendizaje*. Estas dos últimas unidades desaparecen nuevamente en las unidades temáticas propuestas en los *Programas* de los años académicos 1981, 1982 y 1983.

En líneas generales el planteo efectuado en torno a las que podemos considerar las disciplinas específicas de la formación, tales como *Conducción del Aprendizaje I, II, III y IV*, que se transformaron luego en las *Didáctica General* y *Didácticas de los niveles, Pre-primario, Primario, Medio y Superior*, el discurso instruccional aparece, por un lado, despojado de aquello que conforma cada nivel que es su carácter político-contextual y, por el otro, en dependencia extrema de la Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje (Diker & Terigi, 1997). Las discusiones en torno a la labilidad epistemológica de las didácticas orientan nuevamente en la discusión y los mecanismos de vigilancia ideológica-epistemológica que se imprimieron a los Planes

de Estudio en la FCE durante el PRN. Acorde a ello, cuando se introducen modificaciones en el programa de enseñanza estas *leves* diferencias que se han señalado, las que aparecían reflejadas en los criterios de adquisición, en realidad no hacen más que profundizar en este Programa de cátedra una característica central de la pedagogía oficial, la presencia permanente del discurso pedagógico esencialista. Esta última característica nos permite apreciar cómo, aún en las cátedras de neta vinculación con las tendencias tecnocráticas, se imbrican las tendencias espiritualistas vinculadas a las teorías pedagógicas contemporáneas enroladas en los estilos personalistas-cristianos que orientaron la concepción filosófica y la concepción de valores que enfilaron a los académicos calificados de la FCE.

7. El discurso pedagógico oficial de la FCE. Perennialismo y tecnocracia

Al intentar discernir los presupuestos, adscripciones y orientaciones pedagógicas que estructuran estos Programas de enseñanza, la selección de objetivos, contenidos y bibliografía, nos sitúa frente a dos discursos pedagógicos especializados. Por un lado, el discurso pedagógico tecnocrático-eficientista que pretendió asegurar a los graduados:

Conocer las distintas estrategias de logro de las instancias del diseño planificado: objetivos de aprendizaje, medios, evaluación y Adquirir habilidad para planificar situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje⁴⁸.

Por el otro, las tendencias espiritualistas-perennialistas, respaldadas en posiciones de metafísica dogmática y de un larvado antipluralismo, cuyo fin fue lograr, tal como lo expresa Uzín en su Programa de *Política y Administración de la Educación Superior*, «La contemplación de la verdad en la Universidad contemporánea».

Orientación pedagógica que se expresaba en materialidades concretas: la inmutabilidad de los contenidos y de la bibliografía a lo largo de ocho años, la ausencia de bibliografía fechada, las *autoridades* convocadas a través de los libros; las *autoridades* temáticas que dieron unicidad al proyecto cultural del PRN: *la definición del ser nacional, la persona humana, el bien común, nuestros valores nacionales*.

Cada uno de los Programas de cátedra analizados refleja en plenitud la dominación cultural ejercida sobre los alumnos en las aulas de la FCE y

⁴⁸ Martín, M. I. (1976). Objetivos, *Programa de la Asignatura «Conducción del Aprendizaje I»*, FCE, UNER, p. 1.

su sometimiento a las reglas de orden y progreso que impuso el Plan de Estudios. Dominación que se palpa en la permanencia de los criterios de adquisición y selección, *estos son los Programas*, y por ende se instauran en forma definitiva y no deben ser redefinidos y actualizados. Existe una *orientación inicial*, la del *momento inaugural y refundacional* que pretendía instaurar el PRN en todo el sistema educativo y es ésta la orientación canonizada, el molde perfecto para *formar* educadores perfectos y guiar a los alumnos universitarios en la contemplación de la verdad. Los Programas de enseñanza anticipan y regulan al pedagogo que el país precisaba.

Uzín acompañado por Ballesteros, Kojanovich de Brugo; Viscardi Gaffney; López de Cacik; Martín, Giaccagli de Pedernera, maestros de verdadera sabiduría, pudieron establecer los criterios de adquisición de los saberes que un estudiante de Ciencias de la Educación debía alcanzar a través de un juego de imposición múltiple. Los que gobernaban la FCE, el delegado normalizador y los miembros de las diversas comisiones de gestión institucional, impusieron el curriculum de grado y como profesores de las cátedras los Programas de enseñanza que lo plasmaban. De este modo, asignaron al unísono las reglas del orden legítimo de la gestión institucional entre y dentro de los transmisores y los adquirentes y las reglas legítimas del discurso especializado que los alumnos debían adquirir.

Los *Programas* operaron a través de la cristalización desde la prescripción del *Plan de Estudios* y la de un pretendido *nuevo orden* para concebir lo legítimo/ilegítimo en el campo de las Ciencias de la Educación. Operación lograda a través de un sistema de clasificación que, no sólo estableció criterios de adquisición y organizó la selección y jerarquía de los contenidos, sino que ordenó la realidad, estableciendo un sistema de límites que eran adquiridos durante la formación (Davini, 1998, p. 17). No debe extrañarnos que Uzín se auto adjudicará la conducción de la asignatura *Política y Administración de la Educación Superior*. El delegado rectoral, iniciador de la escuela de pensamiento perenne de la FCE, percibía con claridad que los fundamentos políticos del sistema educativo debían modificarse no sólo de facto, sino también en sus enunciados teórico-ideológicos, en sus reglas de orden, distribución y adquisición. Para ello, era necesario que los futuros científicos de la educación, aquellos que podían participar en la determinación de líneas de políticas educativas pudieran internalizar la *norma* transmisora de modos de pensar y actuar a través de la enseñanza.

La toma y dominación de las cátedras universitarias, conjuntamente con la toma y dominación de los espacios de gobierno universitario, permitió

a los integrantes del grupo de élite generar esta mixtura de los discursos especializados resultantes en un proceso osmótico que recombino tecnocracia y espiritualismo perenne. La ideología tradicional, conservadora y regresiva de este último impuso el orden, el respeto, la moral, las jerarquías como criterios de verdad, autoridad y prestigio, que los líderes de la FCE debían transmitir. El discurso especializado, legitimado académicamente, ofreció sabiduría a través de las cátedras universitarias al generar una clasificación autorizada para la producción de sujetos pedagógicos concebidos como *custodios ideológicos de nuestra soberanía*.

De esta manera, la formación que se realizaba para obtener el grado de *Profesor en Ciencias de la Educación para la Enseñanza en el Nivel medio y Superior*, operó un dispositivo de vigilancia, luego el de Profesor en Ciencias de la Educación, operó un dispositivo de vigilancia curricular ideológico-epistemológico, funcionalizado a través de los *Planes de Estudios* e instrumentado por las cátedras en sus *Programas de enseñanza*. Su generación en la FCE tuvo una alta capacidad operativa y una implacable efectividad para conducir los comportamientos de los académicos que colaboraron con el PRN, difundiendo el discurso pedagógico oficial gestado en la matriz ideológica *orden y progreso*. Su propagación y propagandización fue llevada a cabo por los funcionarios ideólogos y los académicos/clientes de la FCE que supieron cumplir cabalmente con el artículo 12º de la Ley 21.276. En tanto élite dirigente fueron capaces de expresar y articular los objetos y los intereses del proyecto cultural del PRN al proyectarlo en la propuesta de grado de la FCE y divulgarlo cotidianamente en las aulas universitarias. Estos académicos, guiados por las aspiraciones de metafísica dogmática y larvado antipluralismo de la *Pedagogía de la renuncia*, sin apartarse de los objetivos de la reorganización universitaria, lograron alta cohesión en la lógica del arreglo clientelar al conformar, en la circulación de favores, apoyos y lealtad, los *cuadros de personal* que custodiaron la implementación del curriculum en la FCE.

8. Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1998). *El curriculum de formación del magisterio. Planes de Estudio y Programas de Enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Argentina: Paidós.

- Doval, D. (1999). Estilos personalizados y trascendencia. In C. Kaufmann & D. Doval, *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde.
- Doval, D. (2017). Una escuela de pensamiento. Universidad y Dictadura: un estilo de vida misional. In C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)* (pp. 125-148). Salamanca: FahrenHouse.
- Enz, D. (1995). *Rebeldes y Ejecutores. Historias, violencia y represión durante la década del '70 en Entre Ríos*. Santa Fe: Lux.
- Kaufmann, C. (2017). Las Comisiones Asesoras en Dictadura. In C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)* (pp. 95-124). Salamanca: FahrenHouse.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennalismo pedagógico en Argentina (1976-1983)*. Serie Cuadernos, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Santa Fe: Lux.
- Redacción (1976, 16 de septiembre). *El Diario*, p.1
- Van Dijk, T. (2000). *Ideología*. Madrid: Gedisa.
- Zanatta, L. (1996). *Del Estado liberal a la Nación Católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo, 1930-1943*. Quilmes: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

9. Anexos

Anexo 1

Cátedra	Profesores responsables	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983
<i>Historia de la Educación Argentina</i>	Prof. titular: Carlos Antonio Uzín Prof. Adjunto: Carlos Ballesteros	Durante estos años lectivos no se produjo ninguna modificación en los <i>Programas de enseñanza</i> , tampoco en el cuerpo docente que conformaba la Cátedra							
Política y Administración de la Educación Superior	Prof. Titular: Carlos Antonio Uzín Prof. Adjunta: Irma Kojanovich de Brugo	Prof. Titular: Carlos Antonio Uzín Prof. Adjunta: a cargo Irma Kojanovich de Brugo	Prof. Titular: Carlos Antonio Uzín Prof. Adjunta: Irma Kojanovich de Brugo	Prof. Titular: Carlos Antonio Uzín Prof. Adjunta: Irma Kojanovich de Brugo	Prof. Titular: Carlos Antonio Uzín Prof. Adjunta: Irma Kojanovich de Brugo	Prof. Titular: Carlos Antonio Uzín Prof. Adjunta: Irma Kojanovich de Brugo	Prof. Titular: Carlos Antonio Uzín Prof. Asociado: Irma Kojanovich de Brugo	Prof. Titular: Carlos Antonio Uzín Prof. Asociado: Irma Kojanovich de Brugo	Prof. Titular: Carlos Antonio Uzín Prof. Asociado: Irma Kojanovich de Brugo
Durante estos años lectivos se produjeron modificaciones mínimas en la conformación docente de la Cátedra, pero no existió ninguna modificación en los Programas de enseñanza									
<i>Conducción del Aprendizaje I</i>	Prof. Titular: María Irene Martín	Prof. Titular: María Irene Martín	Prof. Titular: Olga de Pedernera	Prof. Titular: Olga de Pedernera	Prof. Titular: Olga de Pedernera	Prof. Titular: Olga de Pedernera	Prof. Titular: Olga de Pedernera	Prof. Titular: Olga de Pedernera	Prof. Titular: Olga de Pedernera

Anexo 2

Plan de Estudios carrera de Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación Resolución «C.D.» N° 0006/76

PRIMER AÑO
Primer Cuatrimestre Introducción a las Ciencias de la Educación Psicología General Introducción a la Filosofía Segundo Cuatrimestre Psicología Evolutiva y del Aprendizaje I Sociología Optativa (1,una): por Resolución «C.D.»n° se establecerán como tales: Filosofía Social o Filosofía de la Cultura
SEGUNDO AÑO
Primer Cuatrimestre Introducción a la Metodología Científica y su aplicación a la Educación (Anual) Psicología Evolutiva y del Aprendizaje II Historia del Pensamiento Humano I Idioma II Segundo Cuatrimestre Sociología de la Educación Psicología Evolutiva y del Aprendizaje III Historia del Pensamiento Humano II Idioma III
TERCER AÑO
Primer Cuatrimestre Psicología Social Conducción del Aprendizaje I Antropología Filosófica Política y Administración de la Educación Segundo Cuatrimestre Conducción del Aprendizaje II Historia de la Educación Ética Planeamiento de la Educación
CUARTO AÑO
Primer Cuatrimestre Conducción del Aprendizaje de Nivel Pre-Primario y Primario-Práctica Docente (Anual) Filosofía de la Educación Historia de la Educación Argentina Seminario: Educación Permanente Segundo Cuatrimestre Educación Diferenciada Educación Comparada Educación por Vías no Convencionales

QUINTO AÑO
<p>Primer Cuatrimestre</p> <p>Conducción del Aprendizaje de Nivel Medio-Práctica Docente (Anual)</p> <p>Conducción del Aprendizaje de Nivel Superior-Práctica Docente (Anual)</p> <p>Política y Administración de la Educación Superior.</p> <p>Seminario: Educación de Adultos</p> <p>Segundo Cuatrimestre</p> <p>Optativas (2, dos):</p> <p>Seminario: Historia de la Universidad</p> <p>Seminario: Psicología Genética</p> <p>Seminario: Dirección y Supervisión Escolar</p> <p>Seminario: Comunicación Social</p> <p>Seminario: Teorías Pedagógicas Contemporáneas</p> <p>Seminario: Planeamiento del Currículo.</p>

Anexo 3

Plan de Estudios carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación Resolución «C.D.» N° 0697/80

PRIMER AÑO	Régimen
Introducción a la Filosofía	Anual
Introducción a las Ciencias de la Educación	Anual
Psicología General	Anual
Sociología	Anual
Lengua y Literatura Castellana	Anual
Introducción a la Metodología Científica y su aplicación a la Educación	Anual
SEGUNDO AÑO	
Psicología Evolutiva y de la Educación I	Anual
Política y Administración de la Educación	Anual
Optativa: a) Filosofía Social; b) Filosofía de la Cultura; c) Introducción a la Historia	Cuatrimestral
Historia del Pensamiento Humano	Anual
Sociología de la Educación	Cuatrimestral
Idioma Extranjero I (optativa): a) Francés; b) Inglés; c) Italiano	Anual
TERCER AÑO	
Psicología Evolutiva y de la Educación II	Anual
Psicología Social	Cuatrimestral
Didáctica General	Anual
Antropología Filosófica	Anual
Psicometría y Diagnóstico Educacional	Cuatrimestral
Ética	Anual
Idioma Extranjero II (optativo): a) Francés; b) Inglés; c) Italiano	Anual
CUARTO AÑO	
Filosofía de la Educación	Anual
Didáctica de Nivel Pre-Primario y Primario-Práctica Docente	Anual
Didáctica de Nivel Medio-Práctica Docente	Anual
Historia de la Educación	Anual
Evaluación del Proceso Educativo	Anual
Planeamiento de la Educación	Anual
QUINTO AÑO	
Didáctica del Nivel Superior-Práctica Docente	Anual
Historia de la Educación Argentina	Anual
Seminario: Teorías Pedagógicas Contemporáneas	Anual
Política y Administración de la Educación Superior.	Anual
y 6 Seminarios 2 (dos) optativos entre:	Anual
Educación de Adultos	Anual
B) Educación Especial	Anual
Dirección y Supervisión Escolar	Anual
Economía de la Educación	Anual
Educación Permanente y Vías no Convencionales	Anual
Documentación General y Educativa	Anual

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 8

LOS CONDENADOS AL CORRAL. DEPURACIONES BIBLIOGRÁFICAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS (FCE-UNER)¹

Carolina Kaufmann

a Nina Landreani

1. Introducción

Este capítulo profundiza en investigaciones presentadas en el tomo 1 de *Dictadura y Educación* (Kaufmann, 2017), siendo la Facultad de Ciencias

¹ Agradezco los aportes de todos los entrevistados así como también la lectura atenta de este capítulo a la Licenciada Cristina Godoy (fallecida). Mi especial afecto y reconocimiento a la Dra. Stella Longo, Université de Savoie, Francia; quien integró una de las primeras listas de docentes cesanteados de la Escuela de Letras, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario; en los albores de la Dictadura. Gracias, por sus enriquecedoras sugerencias.

de la Educación (FCE) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) durante la Dictadura, la unidad de análisis de la presente indagación. A su vez, lo aquí tratado, encuentra sus lazos con los capítulos escritos por Doval en este tomo, en tanto éstos estudian los mecanismos de vigilancia curricular y los autores canónicos que fueron incorporados a los programas de distintas asignaturas del Plan de Estudios de la Carrera de Educación de la FCE. En principio, «Los condenados al corral», pretende desplegar mayores referencias y argumentaciones acerca del montaje y proceso de expulsión bibliográfica (transferencia/retiro/eliminación) operada en el seno de Biblioteca de la FCE.

Cabe señalar con respecto a la historia de los libros, mi preocupación relacionada con la pulsión biblioclástica (Haddad, 1993) en la historia² educacional argentina reciente³, los dispositivos de censura, el repertorio de aquellos textos que fueron eliminados de los claustros universitarios y el canon⁴ represivo aplicado durante la Dictadura; sin que esta preocupación signifique una historia cuantitativa de los libros que alcance a dar sólo respuestas a los cuántos, cuáles y quiénes fueron los textos retirados de las bibliotecas.

A mediados de los años '90, me interioricé de informaciones vertidas en *Rebeldes y ejecutores* de Daniel Enz (1995), texto en el cual se indica que al comenzar la gestión de Uzín como decano de la FCE-UNER «... decidí suspender a numerosos estudiantes y destruir, en una quema pública e histórica –por lo inadmisible– los casi 1.000 libros que hacían referencia a temas sociales. Fue su forma de hacer ostentación de poder» (Enz, 1995, p.127). En el tomo 1 de *Dictadura y Educación* he verificado la primera parte

² «Nuestra historia señala algunos hitos representativos en materia de censura. En 1880 el canónigo Piñero, rector del Colegio Nacional de Santiago del Estero, hizo una fogata con las obras de Rousseau, Voltaire, Diderot y otras obras de librepensadores, mostrando de esta manera una intolerancia grotesca y atroz. En 1882 en ocasión del debate sobre el Congreso pedagógico y las escuelas laicas, Sarmiento fustigó al «inquisidor Martín Piñero, quemador de libros, ya que de hombres no puede», Frutos, R, (1997). Augusto Pérez Lindo (1998) hace hincapié en las diversas quemas o destrucciones de libros (1930, 1943, 1948, 1956, 1976) con distintos gobiernos y en instituciones como la universidad donde hubo representantes de todos los matices políticos. Sobre la censura bibliográfica durante la Dictadura, se sugiere ver Kovadloff (1983); Sosnowski (1988); Spivacow (1995); Manguel (1996); Pigna (2001); Invernizzi & Gociol (2002).

³ En Argentina, la etapa más feroz de censura y pulsión biblioclástica se inicia con la Dictadura en 1976, cuando ya el 29 de abril de ese mismo año, el Tte. Cnel. Jorge Gorleri procedió a la quema pública de libros en Córdoba. Cfr. Mignone (1986). Véase también el capítulo 1 de este tomo.

⁴ Se sigue la caracterización de canon sostenida por Petrucci (1998, p. 526).

de la afirmación de este autor, constatando los 39 los alumnos «suspendidos por tiempo indeterminado» (Kaufmann, 2017, p. 105). Paralelamente, aspiré a conocer con mayor nivel de precisión acerca de lo acontecido con la citada quema pública citada por el autor mencionado. Entonces, mis primeros pasos se encaminaron a entrevistar a Enz, quien no logró proporcionarme elementos empíricos precisos y probatorios confirmando la aseveración anteriormente mencionada. En aquel momento, comencé un minucioso y exhaustivo proceso exploratorio nutrido de una revisión documental en profundidad, el estudio de archivos internos de la Biblioteca de la FCE y la concreción de entrevistas con ex alumnos, docentes y no docentes de la facultad durante los años de la Dictadura cívico militar. Los productos de dichas investigaciones son presentados en este capítulo.

2. Los inicios de la Biblioteca

En el tomo 1 me ocupé de la genealogía de la FCE como ámbito universitario de formación. Ahora, resalto que a partir de los primeros años de la década del 70, y en un momento de profunda criticidad, efervescencia política universitaria, la FCE coincidentemente con otras universidades nacionales⁵, se posicionó con una fuerte presencia frente a la sociedad⁶. Esa

⁵ Recordamos que en el marco de la política educativa llevada a cabo durante el Ministerio del doctor Jorge Taiana, el Secretario de Estado de Educación, doctor Raúl Norberto Rapela, enuncia los *Postulados Básicos del Plan Trienal de la Universidad Argentina 1974-1977*, se hace alusión a los siguientes postulados: «... la *reconstrucción universitaria* para ir elaborando ciencia y tecnologías nacionales; el *fixar metas concretas*, mediante proyectos de elaboración autóctona para que cada Universidad se convierta en un foco de irradiación de conocimientos científicos, al servicio de intereses nacionales, respondiendo a inquietudes del pueblo argentino.; la *regionalización*: la acción universitaria en función de las posibilidades culturales, sociales y económicas de la región; *reestructuración académica*: organización departamental. Carreras cortas y capacitación tecnológica. Pasaje al ciclo cuaternario; *formación de recursos humanos*: cursos cortos con capacitación social en función de las prioridades nacionales y regionales; Desarrollo de la Ciencia y Tecnología Nacional: conocer y explotar recursos naturales. Investigación sobre la realidad social; *Servicio a la sociedad*: proyectos concretos tendientes a resolver problemas locales y regionales. En el concepto justicialista de la Universidad Argentina, éstas tienen una función de servicio público...», en Ministerio de Cultura y Educación (1974, pp. 69-74). Acerca de la política universitaria nacional que incluya la regionalización del sistema universitario (1971-1973) y la universidad peronista (1973-1976); ver: Pérez Lindo (1985); Mignone (1998).

⁶ Martínez Sameck (2000) destaca que existía una inédita apertura de las casas de altos estudios hacia la sociedad real, en aquellos primeros años de la década de los '70, así como también señala el protagonismo y el potencial de movilización del estudiantado. Con relación a la FCE, estos elementos, fueron igualmente resaltados por los docentes entrevistados Susana Berger y Héctor de Lisa.

efervescencia y militancia política se plasmó en una activísima participación del claustro estudiantil en las actividades del *Centro de Estudiantes*, así como también en las masivas Asambleas organizadas por dicho Centro. Por otro lado, especialmente durante los años 1973 y 1974, el protagonismo de la FCE en la sociedad, se tradujo en actividades concretas de extensión a la comunidad organizadas desde las cátedras. Por ejemplo, se realizaban tareas de transferencia al medio⁷ trabajando con educación de adultos, escuelas rurales, alfabetización; entre otras acciones. En la Facultad, también se formalizaban cursos de capacitación docente destinados a profesionales de distintos niveles y áreas disciplinarias⁸. Asimismo, la institución irrumpió como campo de elaboración de alternativas en el discurso pedagógico setentista y como una manera de entender la educación no ajena a los problemas sociales (Kummer, 1996). Al mismo tiempo, la FCE intervino en los cambios producidos en los criterios de formación profesional que incidieron en las orientaciones bibliográficas. Entonces, se incorporaron a la Biblioteca⁹ y circularon autores, títulos y problemáticas respondiendo a los nuevos enfoques desde una perspectiva nacional, y latinoamericana en particular. Por entonces, crecieron las demandas bibliográficas desde diferentes perspectivas disciplinares jugando un rol importante los avances en las ciencias sociales y políticas. Paralelamente, se publicaron y difundieron obras con las tendencias ideológicas y políticas prevalecientes en esos años,

⁷ Entrevista a Nina Landreani, Susana Berger y Héctor de Lisa.

⁸ Por caso, se crea el *Curso de Capacitación docente para profesionales en Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Sociales e Ingeniería Agronómica* a desarrollarse en el bienio 1974-75 a solicitud del Colegio de Graduados en Ciencias Económicas, Res. C.A. n.º. 385/74 del 22.03.74. Firmada: Delegada Interventora Susana Froy de Boeykens. También con el objetivo de «... prestación de servicios a la comunidad en general, y el apoyo al tratamiento de las necesidades educativas de la provincia en particular», se crea el *Curso de Conducción y Supervisión Educativa*, destinado a egresados no sólo del nivel universitario sino también de los Institutos de Formación Docente nacionales, estatales o privados, maestros egresados de escuelas normales nacionales, provinciales, estatales o privadas, Res. C.A. n.º 389/74 del 25.03.1974. Firmada: Delegada Interventora Susana Froy de Boeykens.

⁹ La primera ubicación de la Biblioteca de la Facultad, fue en el año 1962, cuando se compra el actual edificio de la sede central de la institución, durante la gestión del profesor Caropressi. La Biblioteca comenzará ocupando un espacio reducido limitado a un aula con entrepiso, en el final de la planta baja del edificio de la calle Rivadavia, 106 de la ciudad de Paraná. «Ahí nació la Biblioteca de la Facultad, en ese espacio». En esos momentos, la Biblioteca concentraba sus tareas en la organización, reunión y circulación de los libros sin contar con una sala de lectura. Posteriormente, al comprarse el edificio de la calle Rivadavia 105 en el año 1970, comienza a trasladarse la Biblioteca en forma definitiva hasta la actualidad. Entrevista realizada a Elisio Scorianzi.

paulatinamente incorporándose al patrimonio del *Centro de Documentación e Información Educativa*.

En los primeros años de los '90 y con relación a la organización académica y departamental de la Facultad, se expresaba la necesidad de asumir una «... real tarea de coordinación de materias, contenidos e investigación y una total adecuación a la política de reconstrucción universitaria»¹⁰. Susana Froy de Boeykens, entonces Delegada Interventora en la FCE en ejercicio de atribuciones de Honorable Consejo Académico, enuncia «... la nueva etapa de la vida universitaria argentina se plantea la superación del enfoque universalizante y profesionalista para alcanzar una formación universitaria basada en la necesidad de situar claramente al estudiante en el proceso de reconstrucción y liberación nacional...», siendo éstas algunas de las argumentaciones que fundamentaban la toma de decisiones de política universitaria¹¹.

En este marco, resulta oportuno repasar que el 12 de setiembre de 1973¹², durante la gestión de Susana Froy de Boeykens se produjo la aprobación del «Estatuto Orgánico del Centro de Documentación e Información Educativa» y su correspondiente «Reglamento Interno», documentos que modelarían y otorgarían nuevo perfil al *Centro de Documentación e Información Educativa* de la FCE, repositorio que desde entonces llevaría ese nombre¹³. Este Estatuto constaba de dieciséis artículos que explicaban las funciones, organización, dependencia y dirección del Centro, el cual «tiene una función específica a cumplir en el plano nacional e internacional» y debía atender a:

¹⁰ Res. C.A. nº. 251/73 del 27.08.73. Firmada, Delegada Interventora Susana Froy de Boeykens, f. 1. En cuanto a la «política de reconstrucción universitaria» y el consiguiente ambiente de politización en la FCE a partir del '73, con sus distintos matices y tendencias ideológicas, aún no ha sido objeto de tratamiento analítico y merece una consideración exhaustiva que nos apartarían de los objetivos de este capítulo. No obstante, destacamos que suficientes indicios de aquellos años deberían ser auscultados y profundizados con mayor nivel de rigurosidad, a los efectos de una mejor comprensión de estos primeros años de 1970.

¹¹ Res. C.A. nº. 350/73 del 27.12.73. Firmada, Delegada Interventora Susana Froy de Boeykens, f. 1. Se sugiere ver de Enz, D. (1995) quien da cuenta del clima social y la peronización de aquellos años en la FCE.

¹² Cfr. Cap. anterior de este tomo. A los efectos que aquí se procura relevar, cabe señalar que con relación a los primeros años de la década de los '70 y vinculados a la dinámica de los cambios producidos en el interior de las universidades, puede consultarse: Martínez Sameck, Puiggrós & Talento (2000).

¹³ Con anterioridad se denominaba *Departamento de Servicios Auxiliares*.

a) ...servir de núcleo central donde puedan encontrarse todos los documentos importantes relativos a los problemas educativos, sociopolíticos y culturales de la región, del país y del extranjero (principalmente de los países que integran el Tercer Mundo), ya sea reuniendo los documentos o bien llevando un registro de los lugares donde se encuentran.

b) Debe facilitar a las autoridades, docentes, estudiantes, investigadores y público en general, informaciones sobre los distintos problemas y aspectos de la educación, estructura del sistema de enseñanza y la existencia de documentos pedagógicos en la región o país.

c) Difundir informaciones acerca del desarrollo educativo, social y cultural de la región o del país, a todos los usuarios que así lo soliciten, y suministrar informaciones, listas bibliográficas, artículos, boletines, etc.

e) Elaborar información sistemática para su ágil diseminación, a fin de favorecer entre el personal docente de los distintos niveles, contacto e intercambio de experiencias que posibiliten la ampliación de conocimientos, actualización, etc. (p. 1).

El Centro dependía directamente del Decanato por intermedio de la Secretaría Académica y se componía con personal directivo, no docente técnico, de maestranza y un Consejo Asesor integrado por docentes, estudiantes y egresados de la Facultad. En su artículo 3ro. se establecía que las operaciones de adquisición del material se realizarían «previa selección conjunta con el Consejo Asesor» (art. 3ro. d). Agregándose que:

e) Integrará una colección de obras de referencia, libros, folletos, revistas, documentos, etc. sobre educación y los principales problemas socio-políticos y culturales, que sirva a los propósitos del Centro y sea útil a las actividades que realiza la Facultad y la Universidad, especialmente las que responden al mejoramiento de la educación en sus tres niveles, la actualización docente, la erradicación definitiva del analfabetismo y la elevación cultural de nuestro pueblo.

f) Recopilar datos, informaciones y experiencias que ayuden al cambio profundo que exige nuestro actual sistema educativo, permitiendo conocer sistemas y medidas implantadas en los demás países del Tercer Mundo, sus resultados y la extensión en que han sido publicados.

g) Formar una colección de materiales sobre educación (y materias conexas Sociología, Economía, etc) de América Latina y el Tercer Mundo, ya que las necesidades educativas que estos países confrontan, resultan muy semejantes en virtud de las relaciones histórico-geográficas, sociales, económicas, etc.

h) Cooperará en la obra de extensión cultural de la Facultad, mediante publicaciones sobre problemas fundamentales de la educación nacional y regional» (pp. 2-3).

Por otra parte, el cumplimiento de las funciones del *Centro de Documentación*, según se concretó durante aquellos años y se plasmó a través de una Dirección, el Consejo Asesor, los Servicios de Información Educativa incluyendo los Servicios de Atención al Público y los Servicios de Reprografía y Distribución, los Servicios de Documentación Educativa y el Servicio Técnico-Administrativo (art. 4º.). Integraban el Consejo Asesor dos docentes, dos alumnos y un egresado de la Facultad elegidos democráticamente debiendo participar en tareas de asesoramiento y selección de material documental. Ahora bien, a los Servicios de Reprografía y Distribución del Centro le competía el control, las donaciones y las ventas de las publicaciones de la Facultad, llevar los datos de las personas e instituciones con las que se mantenía un servicio de canje elevando un informe mensual al Director. De hecho, múltiples testimonios de entonces alumnos y docentes, dan cuenta de la importante actividad desplegada en el Centro ya que entonces no circulaban fotocopias, siendo los materiales utilizados habitualmente por los alumnos tipeados, mimeografiados y reproducidos.

Luego, en el año 1974, el *Centro de Documentación e Información Educativa* pasó a depender de la Secretaría Administrativa de la Facultad¹⁴ y, en 1976, dependerá directamente de Decanato entre cuyas tareas centralizadoras figuraban el «Organizar y supervisar todo lo atinente a existencia y movimiento de todo el material bibliográfico perteneciente a la Casa»¹⁵. Sus normas de funcionamiento se reglaron acorde a «las directivas emanadas de la Superioridad y los trámites que la gestión administrativa determinan»¹⁶. Además, se estableció un nuevo organigrama para el Centro de Documentación e Información Educativa, integrándolo por el Departamento Conducción Educativa, la División Información Educativa, la Sección de Servicios de Documentación Educativa; la Sección Servicio Técnico-administrativo; la Sección Atención al Público y el Servicio de Reprografía.

3. La Biblioteca durante la Dictadura

Es sabido que al inicio de la intervención militar en la UNER (1976), se producirá el desmantelamiento funcional y organizacional del Centro de Documentación, desvirtuándose sus programadas funciones específicas que constan en el articulado ya enunciado del Estatuto. Por otra parte,

¹⁴ Res. nº. 448/74.

¹⁵ Res. nº. 199/76, firmada por el Decano Normalizador Prof. Juan Luis Almará.

¹⁶ Esta resolución fija 33 funciones que habrá de cumplir el Centro de Documentación.

las funciones sociales que dicho Centro asumía en sus metas, caducan en su vigencia rigiendo un «nuevo ordenamiento» a partir de la intervención militar priorizando las «directivas emanadas de la Superioridad». En suma, la dependencia directa con Decanato marcará un perfil autoritario prontamente evidenciado. Por su parte, al comenzar las acciones represoras del Estado, en un marco institucional tenso, inseguro e intimidatorio, la Biblioteca sufrirá los embates dictatoriales.

En este marco, y en los tramos iniciales del mandato del decano Uzín¹⁷, según los testimonios registrados, se presentaron en el edificio de la Biblioteca¹⁸ el decano acompañado del interventor militar en la provincia de Entre Ríos, Gral. Trimarco¹⁹ junto a dos militares y el entonces Secretario de Ciencia y Técnica de la UNER. Ante ellos, el interventor no se valió de eufemismos en su pedido solicitando «saber dónde está el material sobre marxismo». Según relata la entrevistada, Trimarco en persona se ocupó de revisar los ficheros tratando de detectar los materiales buscados. Su tarea se vio facilitada por el relevamiento previo efectuado con los docentes a cargo de esta tarea y que colaboraban con Decanato. Docentes que concurrían a la Biblioteca «a efectuar revisiones bibliográficas, fichaje, catalogación y clasificación». En esa circunstancia, Trimarco demostraba con su presencia intimatoria un claro alarde del alcance de su gestión y el apoyo a los dispositivos coercitivos desplegados inicialmente en el seno mismo de la FCE.

Cabe resaltar, que además de los libros dados de baja a través de normativas, acaeció otro mecanismo no documentado de «retiro» de materiales. Peraíta rememora²⁰ las continuas visitas de Uzín a la Biblioteca, ya sea en horarios de atención al público o estando ésta cerrada. Y también menciona que «... el Decano sacaba libros de los estantes dando la orden de retirar la tarjeta del catálogo correspondiente al autor, o sacándola el mismo Decano».

Ahora bien, para comenzar, afirmo la existencia de varias *listas bibliográficas* elaboradas por la *Comisión Asesora* (Kaufmann, 2017) durante

¹⁷ Ver las notas periodísticas «Uzín, el desaparecedor de libros y ñoqui de la UADER» y «Uzín, el desaparecedor de libros» en Memorias, educación y justicia» <http://hear.unr.edu.ar/memorias-y-presente/memorias-instituciones-educativas-y-justicia/>.

¹⁸ Entrevista realizada a Marta Elena Peraíta.

¹⁹ Con relación a la actuación de Trimarco en la provincia de Entre Ríos, puede verse, entre otros, el libro Enz (1995), Mignone (1986).

²⁰ Entrevista realizada a Marta Elena Peraíta.

su actuación; integradas con libros a ser dados de baja y transferidos a la Biblioteca Central de la UNER.

A su vez, ¿a través de qué mecanismos se asentaba el *retiro/transferencia* de los libros de la Biblioteca de la Facultad a la Biblioteca Central²¹? La bibliotecaria Peraita sintetiza el trámite administrativo a efectuar al recibir las *listas* con los libros escogidos. En principio, ella elevaba una nota con la nómina de los libros seleccionados por la Comisión Asesora. Este procedimiento se realizaba por triplicado, enviándose una copia al Decano, otra al Secretario Académico, quedando la tercera en los archivos de la Biblioteca. Esas copias de las notas enviadas a las autoridades de la Facultad, constituyen parte de la fuente documental que ha posibilitado la reconstrucción de los libros a ser *transferidos*. Por caso, en esas notas se hacía constar:

Me dirijo al señor Secretario Académico y por su intermedio a quien corresponda, a efectos de elevar la nómina adjunta donde figuran los libros seleccionados por profesores integrantes de la Comisión Asesora, Resol. 2068/76 de la Facultad» (Notas N° 178/76, del 29/10/76, Expte. 5604/76; Nota N° 183/76, Expte. 0669/76; Nota N° 187/76, Expte. 5766/76).

²¹ La Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Entre Ríos fue creada durante la gestión del rector Normalizador, Dr. Miguel Ángel Marsiglia, mediante Resol. n°. 48/74 del 17.10.1974. «Con el propósito de dar una estructura orgánica a un aspecto de fundamental importancia en una Universidad, cual es el acopio de la bibliografía, se dispuso la creación de la Biblioteca Central, de la cual pasan a depender aquellas existentes en cada una de las facultades, no sólo en la faz administrativa, sino y especialmente en cuanto a asesoramiento específico para un correcto aprovechamiento de los beneficios que brinda», en *Boletín de la UNER*, Año 1, N° 1, julio 1975: 6. Los objetivos de favorecer el patrimonio bibliográfico con obras «con sentido de especialización regional» fueron explicitados en dicha resolución. Además, se mencionaba que la Biblioteca debía propender a reunir temas, autores y estudios vinculados directamente con la provincia y con la región, de manera que «...cuando esta Biblioteca se encuentre conformada pueda ser de eficaz utilización no solamente para el ámbito universitario sino también para Gobernantes, Legisladores, Técnicos y en general para quienes estudien y se preocupen por resolver los problemas de la región y contribuyan al desarrollo de la misma.» Res. n°. 48/74, UNER, f.1. Desde su inicio funcionó en Concepción del Uruguay dependiendo del Rectorado. En un principio, al crearse la Universidad Nacional de Entre Ríos (1974-75) nucleaba toda la tramitación administrativa de las facultades de Concordia, Gualagaychú y Paraná. Las distintas facultades le remitían el listado de sus respectivas compras, las rendiciones de cuentas, estadísticas, informaciones interfacultades y a través de ella se proyectaban y organizaban distintos cursos destinados a la preparación del personal que desempeñaba funciones en bibliotecas de la zona. Centralizaba y relacionaba todas las informaciones que circulaban entre las facultades. Las bibliotecas particulares de cada facultad «pasaban a depender ... no sólo en la faz administrativa, sino y especialmente en cuanto a asesoramiento específico para un correcto aprovechamiento de los beneficios que brinda». Sobre el particular, puede verse «Formación de la Biblioteca Central», en «La tarea del Rectorado», *Boletín de la UNER*, Año 1, n° 1, julio 1975, p. 7.

Así, me encontré con el primer listado de 45 (cuarenta y cinco) (véase Anexo 1) libros presentados por la Comisión Asesora para ser *retirados* de la Biblioteca de la Facultad (Nota Nº 165/76, Expte. 5463/76 del 11 de octubre de 1976). La citada nota dirigida al Delegado Organizador de la FCE, Carlos Uzín, expresa que:

...los integrantes de la Comisión Asesora designados por Resolución Nº 2068/76 de la Facultad para el estudio del material bibliográfico del Centro considerando que los libros que figuran en la lista adjunta no son consultados para las asignaturas del Plan de Estudio de esta Facultad, proponen que los mismos sean transferidos a Biblioteca Central, Dejando la presente a su consideración y efecto saludo a Ud. muy atentamente.

Obvia mencionar que no quedaron registrados los criterios académicos y parámetros cuali/cuantitativos con los cuales se establecían los libros «consultados» de los que no lo eran. Sí se explicita que la mentada «transferencia» debería corresponder con el traspaso interbibliotecario, en este caso, a la Biblioteca Central; situación que en los hechos no se produjo.

Por lo pronto, estos libros fueron separados de los estantes de la Biblioteca el 22 de octubre de 1976, según se registra en el Expte. 5463/76. En esta primera lista de 45 libros depurados, sobresalen mayoritariamente textos de carácter político, encontrándose entre ellos veinticuatro libros de Juan Domingo Perón, seis libros de Hernández Arregui, un texto de Antonio Cafiero y la primera decantación de un libro de Ezequiel Ander Egg; autor eliminado de los anaqueles de la Biblioteca en posteriores listados. Es cierto, por lo demás, que el proyecto de vaciamiento bibliográfico de la Biblioteca y, específicamente, de despolitización y desperonización bibliográfica comienza a bosquejarse cuidadosamente ya previo al Golpe de marzo de 1976. Sin embargo, la eliminación de textos vinculados con el peronismo se concretiza con *libros a ser transferidos*, que se irán seleccionando y separando de la Biblioteca a partir de abril del 76.

Poco tiempo después, se envió al Secretario Académico Eduardo Viscardi Gaffney otra nota complementaria nº. 178/76 y bajo el Expte. Nº 5604/76, fechado 29 de octubre de 1976 detallando el valor de inventario de los 45 libros a retirar de la Biblioteca, partida bibliográfica que ascendía a \$ 1.561. En ésta se hace referencia a que la baja de libros²² *trasladados* a

²² En la planilla de «BAJAS» del Centro de Documentación, consta el nº. de inventario, la descripción de los libros (autor y título), el valor de inventario y una última columna con Motivo de la Baja. Este último debía ser indicado como: *rotura-desgaste normal-fuera de uso-transferencia-extravío-sustracción*. En los 4 folios de la Nota 178/76, sólo figura como Motivo de la baja: «Transferencia a Biblioteca Central por Res. Nº 555/76 de Rectorado».

Biblioteca Central se hace de acuerdo a la aprobación de la misma según la Res. firmada por el Rector de la Universidad, Esteban Homet²³, «el Rector en uso de las atribuciones que le acuerdan las leyes vigentes», establece que los materiales seleccionados fuesen *transferidos* a Biblioteca Central.

En los «considerandos»²⁴, se expresa:

Que los libros descartados no constituyen elementos de consulta para las asignaturas que componen el Plan de Estudio de las carreras que se cursan en esa Casa;

Que el informe elevado por la Secretaría Académica considera procedente disponer la respectiva transferencia

Consecuentemente, a posteriori de dar de baja al material bibliográfico (art.1º), se establece en el art. 2º «Dar de alta a los mismos en el inventario de la Biblioteca Central Profesor Antonio Serrano», circunstancia que más adelante demuestro su no concreción.

Con respecto al vaciamiento bibliográfico de esta unidad académica se fue agudizando con las sucesivas depuraciones de distintos géneros textuales. Así, en una segunda decantación, se separaron libros, folletos, revistas, boletines, separatas, documentaciones nacionales e internacionales. En este punto, la operación de depuración bibliográfica, no dejó huellas racionales de los «criterios» académicos y bibliotecológicos que apartaron obras vitales del patrimonio bibliográfico de la FCE; si bien hay indicios claros de los materiales que no debían estar en la Biblioteca. Criterios sobre los que posteriormente retomaremos

Por su parte, mediante Nota nº. 172/76 del 20 de octubre de 1976 enviada por la Directora del *Centro de Documentación e Información Educativa* de la Facultad directamente al Decano, se eleva un nuevo *listado* (véase Anexo 2) de material seleccionado por la *Comisión Asesora* por la cual «... los profesores aconsejaron fueran enviados a Biblioteca Central dado el carácter de la documentación». En la misma nota se aclara que sobre algunos documentos, quedan duplicados en el Centro.

Si bien en esta Nota nº. 172 se debían transferir elementos que mayoritariamente correspondían al género literario, artístico y/o científico; también resulta considerable el canon represivo educacional. Así, nos referimos a vaciamiento bibliográfico de piezas vitales, fundamentalmente, tales como: Consejo Nacional de Educación, R.A., *El Monitor de la Educación*

²³ Res. nº. 555/76 del 22/10/76, f.1.

²⁴ Ibid., f-2.

Común, «Jornadas Pedagógicas», Tomo 1; Ministerio de Educación de BS. AS, Subsecretaría de Cultura. *Bibliografía argentina*. Educación 11; Consejo Nacional de Educación, «El Monitor de la educación común», Tomo I–Jornadas pedagógicas panamericanas, Cogtal: *Revista del Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales*; Ortiz De Montoya, C., *La crisis espiritual de nuestro tiempo*; Centro Provincial de Documentación Educativa, Resistencia (Chaco), *Información Bibliográfica* Nº 18; Instituto Nacional de Perfeccionamiento Magisterial; *Filosofía*.(Lima, Perú); Publicaciones de las Universidades de Córdoba, Costa Rica, Litoral, Nordeste; CENDIE, *Plan Trienal 1974-1977* y CENDIE, *Informaciones y documentos* Nº 17; UNESCO, Catalogue-Publications, *Primer Seminario Nacional Universitario* Nº 4 (2 ejemplares), *Perspectivas* Nº 689-698; Ministerio de Cultura Y Educación, *Estatuto del docente*; Association Montessori Internationale, *Communications*, 1969.

Este listado, compuesto por doscientos veinticinco piezas (225), comprendía ejemplares tan diversos y heterogéneos que oscilaron desde diferentes *Revistas Pedagógicas* hasta ejemplares de *Guías Telefónicas* de diversas provincias²⁵, efectivamente, fuera de uso. Seguramente el deseo y necesidad de eliminar los volúmenes considerados como *inútiles* o *innecesarios* para la Comisión, englobaba piezas múltiples y variadas. Una primera lectura de esta lista, deja planteada una hipótesis: ¿puede pensarse que de una biblioteca abierta y universal (Chartier, 1996), con obras de variados géneros, se pretendió admitir «menos» obras y tornarla en una *biblioteca aséptica/ideal*, no contenedora de géneros impresos considerados superfluos e innecesarios?

Ahora bien, el 19 de noviembre de 1976, la Jefa del Centro de Documentación presenta al Secretario Académico Eduardo Viscardi Gaffney, la Nota nº. 183/76 «a efectos de elevar la nómina conjunta donde figuran los libros seleccionados por profesores integrantes de la Comisión Asesora, Res. nº. 2068/76 de la Facultad». En dicha nota se agrega que «Estas obras de literatura consideraron los señores profesores, podrían ser enviadas a biblioteca Central, ya que no son material de consulta para la carrera que se cursa en esta Facultad». La lista (véase Anexo 3) se conformaba con por 16 (dieciséis) libros, 11 de los cuales pertenecían al escritor Jorge Amado, sólo

²⁵ Las Guías telefónicas de ENTEL, correspondían a la ciudad de Buenos Aires y alrededores (1967), La Plata (1964); San Salvador de Jujuy (1965-66); Mar del Plata (1965-66); Chaco (1966-67); Misiones (1966-67); San Luis (1966-67); Bahía Blanca y sur argentino (1966-67); Córdoba (1968).

uno de Orgaz, *J Infancia y vocación* y de Juan Domingo Perón, *La hora de los pueblos*.

A posteriori, el 28 de diciembre de 1976 la Jefa del *Centro de Documentación Educativa* remite al Secretario Académico Viscardi Gaffney, la Nota nº. 192/76 Expdte. nº. 5853/76 por el cual se deja constancia de la separación de la Biblioteca de la FCE de los libros señalados en la Res. nº. 2094/76 (véase Anexo 4), aprobada el 3 de Noviembre de 1976. En ésta se establecía dar de baja al material bibliográfico—411 volúmenes (cuatrocientos once) mencionado en dicha resolución. Se lee:

ARTICULO 2o: Dejar expresa constancia que se efectúa en razón del desgaste, desuso y deterioro en que dichas obras se encuentran, lo que en los hechos los inutiliza.

Este artículo evidencia la falsedad de dicha afirmación, según testimonios de entrevistados, al mismo tiempo que podrá constatarse en la lectura del Anexo Nº IV. El más «antiguo» de los libros había sido adquirido el 21/10/71 y la última compra data del 18/12/75. Por otra parte, el VISTO de la Res. expresaba «con respecto a libros y publicaciones inutilizadas por el uso como también deterioradas en tal forma que imposibilitan su préstamo a los alumnos». Argumentaciones en su totalidad falaces ya que los libros no se hallaban deteriorados por su uso, resultando fácil advertirlo según las fechas de adquisición de los mismos.

Con respecto a los VISTO y el CONSIDERANDO de la Res. nº. 2094/76: se menciona un *Acta* firmada el 26 de octubre del 76 por las autoridades de la FCE, la Secretaría Administrativa, la Directora del Centro de Documentación e Información Educativa y los profesores integrantes de la Comisión Asesora.²⁶ En dicha Acta se argumentaba que el deterioro de los libros en cuestión «imposibilitaría el préstamo a los alumnos». Destaco, que pese a mi revisión minuciosa de los archivos de la Facultad y hasta el momento de concluir este tomo, no han aparecido indicios de la existencia real de la mencionada Acta. Además, testimonios directos de agentes supuestamente involucrados en la misma, afirman desconocer tal existencia y menos aún el haberla firmado.

En esta nómina, los materiales específicamente vinculados con el campo de las ciencias de la educación, resultan cuantitativamente minoritarios en el extenso corpus depuratorio afectado, siendo varios de ellos, comunes con otros materiales igualmente eliminados de otras bibliotecas públicas

²⁶ Res. nº. 2068/76.

universitarias: Alumnos de Barbiana, *Cartas a una profesora*; Barreiro, J., *Educación popular y proceso de concientización*, Bolton, D., *El empleo de la simulación en la administración educacional*; Ciria, A. y Sanguinetti, H., *Los reformistas*; Califano, J., *La revolución de los estudiantes*; Cirigliano, J., *Juicio a la escuela*, Freire: *Extensión o comunicación*, *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*, *Concientización*, *Acción cultural para la libertad*; Tedesco, J. C., *Educación y sociedad en Argentina*, y Subero, E., *Ideario pedagógico venezolano*. No obstante el reducido número de obras vinculadas al campo educativo, cualitativamente, serán éstos algunos de los textos polémicos que a partir de los años '70, se constituirán en puntos de referencia casi ineludible para los estudiosos de los sistemas escolares y los pedagogos latinoamericanos. En suma, aquellos textos varían desde brindar explicaciones sobre aspectos de las contradicciones de los sistemas educativos hasta asumir la imposibilidad de reformular la Escuela sin transformar la sociedad.

Por otra parte, la importancia en localizar la citada resolución radicaría, entre otros aspectos, en la verificación de la existencia de un canon bibliográfico represivo. En efecto, aquella nómina presenta similitudes en términos de autores y títulos con las depuraciones operadas en otras universidades (Comahue, Salta, San Luis, La Plata) realizadas en distintas unidades académicas, según puede constarse en los capítulos 1, 2, 4 y 5 de este tomo. Además, el acceso a este documento resulta esencial, ya que no sólo nos permite conocer la magnitud de libros depurados (411) sino también la impunidad de la UNER al dar a luz un listado tan completo donde se enuncia y efectivamente se eliminan de una facultad pública, un patrimonio bibliográfico de tal envergadura.

Ahora bien, ¿dónde se depositaban los libros dados de baja?

Diferentes testimonios²⁷ dan cuenta que los libros separados de los anaqueles se depositaban en el sótano del edificio donde funcionaba la Biblioteca y fueron retirados de la FCE en «... un auto Rastrojero carrozado perteneciente al rector de la UNER»²⁸. Además, de los relatos provenientes de diversos entrevistados y declaraciones²⁹ se puede inferir que ni el personal

²⁷ Entrevistas realizadas a empleados no docentes de la FCE-UNER.

²⁸ Aserción igualmente confirmada a través de la Res. s/n del 16 de octubre de 1987, firmada por la decana Martha Benedetto de Albornoz y elevada a rectorado de la UNER: «... el entonces decano (Uzín) aporta un dato preciso; el traslado se efectuó en un auto Rastrojero carrozado aclarando que era el auto del Rector»: f. 3.

²⁹ Esta aseveración ha sido reafirmada: «...el personal de biblioteca no tuvo intervención en la selección de los libros a retirar y el personal de Intendencia no tuvo intervención en el traslado.

de Biblioteca ni de Intendencia de la Facultad tuvo participación alguna en la selección y retiro de libros, así como tampoco participaron otros empleados administrativos de la FCE.

Indudablemente, la selectividad de aquellos agentes que pre elaboraron los listados censuradores de acuerdo a criterios ideológicos y metodológicos definidos y no explicitados públicamente, no resultó una tarea dejada al azar, sino estructurada de acuerdo a una translúcida direccionalidad censoria. En el caso de la UNER, aunque actualmente se desconocen las directivas militares³⁰, ministeriales y/o de Rectorado, que apadrinaron la elaboración de esos listados en base a materiales bibliográficos existentes en la propia Facultad, el análisis arroja certezas sobre el criterio depurador y legitimador del *canon bibliográfico represivo*, asentándose en premisas explícitas de eliminación de piezas tales como:

- Obras generales, producto tanto del contexto nacional como internacional, promotoras del pensamiento lógico y crítico.
- Textos políticos orientados hacia distintas tendencias; y especialmente peronismo y marxismos.
- Publicaciones que contribuían a la solución de problemáticas sociales de la ciencia y de la tecnología, explicitando diferentes teorías de la sociedad (desde la óptica de la demografía, la historia, la sociología) y sus posibles formas de desarrollo.
- Estudios especializados en sociopsicología.
- Experiencias democráticas y participativas grupales; no sólo en trabajo social sino en todas las áreas disciplinarias.
- Informaciones sobre diversas tendencias, especialmente sobre alternativas filosóficas y políticas.
- Obras innovadoras que abordan los procesos educativos desde la criticidad que las disciplinas del campo social, adquirieron en la década del '70.

Ambas funciones específicas de cada área y efectuada por terceras personas.», Res. s/n del 16 de octubre de 1987: f. 2.

³⁰ Resulta claro en la Universidad Nacional de Tucumán, en la cual el Delegado Militar impulsa la creación de una Comisión Especial (Rectorado, Res. D.M. nº 931-976, Expdte. nº. 1514-976) para que realice el relevamiento de los libros que se encontraban en las distintas bibliotecas de la Universidad., que debía cumplir con diversas funciones; entre ellas «la clasificación de la literatura tendenciosa, especialmente sobre problemas políticos y filosóficos» f.1.

- Prueba de esto último, puede ser constatado en el listado de bibliografía vinculada al campo educativo apartada de la FCE y citada en párrafos más arriba.

Sin duda, ya operada la primer etapa inquisitorial con marcada preponderancia de separación de libros de carácter político, la censura bibliográfica debía actuar sobre aquellos etiquetados como «corruptores» y «disolventes», libros que interpelaban *el orden, la moral, la disciplina, la religión, la política, la cultura*. Entonces, ¿cómo justificar tal expulsión?

Para concluir, señalo que ciertamente los listados de los libros destinados al corral y enunciados en estas resoluciones fueron *preelaborados* con la colaboración de diversos «asesores». A los comisionados docentes de la Facultad les cupo la *responsabilidad* de pulir y «ajustar» las resoluciones a las necesidades locales. Y a las autoridades rectorales, les cupo la *responsabilidad* de dar de baja³¹ los materiales bibliográficos de la FCE dando el alta a los mismos en el inventario de la Biblioteca Central «Profesor Antonio Serrano», situación que realmente no se efectivizó³².

Finalmente, se debe mencionar que del corpus completo de resoluciones que he constatado y analizado correspondiente a la gestión autoritaria en la FCE (1976-1983), sólo he hallado una resolución que habilita a la compra de material bibliográfico, a saber: *La Historia y bibliografía* del jesuita Guillermo FURLONG (4 Tomos). Ésta ha sido la única³³ obra que aumentó el acervo bibliográfico del Centro de Documentación e Información Educativa durante esos años.

³¹ Por las Resoluciones Nº 553/76 (Expte. nº 006418/76 del 21.10. 76) y Res. nº. 573/76 (Expte. Nº 006969/76 del 23.11.76, el rector de la UNER, Lic. Esteban Homet «en uso de las atribuciones que le acuerdan las leyes vigentes», resuelve dar de baja al material bibliográfico de la FCE transfiriendo los mismos a la Biblioteca Central de la UNER; fs. 1 y 2 de las respectivas resoluciones.

³² En el Tomo 1 de *Dictadura y Educación...*, adelanté que «El 7 de mayo de 1997, el Director de la Biblioteca Central de la UNER, Prof. Jorge Tito Martínez, nos comunicó en nota escrita, que no consta ni en inventarios ni en anaqueles de dicha biblioteca, los materiales bibliográficos destinados a ser trasladados a la misma» y que son mencionados en los Anexos correspondientes en este capítulo.

³³ Res. nº. 2131/77-1 del 5/3/77.

4. Reflexiones finales

Aquella noche quemó y abrazó el ama cuantos libros había en el corral y en toda la casa, y tales debieron de arder que merecían guardarse en perpetuos archivos; más no lo permitió su suerte y la pereza del escrutinador, y así, se cumplió el refrán en ellos de que pagan a las veces justos por pecadores (*Miguel de Cervantes Saavedra*).

Este capítulo ha pretendido tornar a los anaqueles de la memoria los textos depurados de la FCE. Depuraciones en cuyas actas de alejamiento se reconocen responsables visibles. Apelo a palabras de Godoy y Broda, cuando destacan que aún hoy cuando los investigadores tratamos de rescatar la documentación supuestamente no destruida, un manto de silencio/miedos/olvidos impide avanzar en indagaciones acerca de los libros depurados de las universidades.

Efectivamente, no cabe dejar de mencionar a esos otros «responsables» no visibles que participaron desde distintos lugares en la represión cultural de la sociedad argentina. No sólo resta consignar el gigantesco operativo encubierto de identificación, espionaje e información a los militares sobre los materiales bibliográficos a ser «eliminados» y que formaron parte de la Operación Claridad,³⁴ sino también aquellos *responsables institucionales* que colaboraron –ya sea con sus conocimientos como con sus acciones–, a depurar los libros de las unidades académicas.

En tiempos de oscuridad, como diría Arendt, y ante la «escritura desatada» se debía imponer la «lectura sujeta»; para ello era menester suprimir los «libros dañadores e inútiles para la república».

Adelanto que esos registros de la FCE se constituyeron y condensaron a través de un *mecanismo inquisitorial encubierto*: vía *dar de baja* y/o

³⁴ «Los archivos de la represión cultural», Diario *Clarín*, 2da. sección, 24 de Marzo de 1996. Godoy y Broda, también se detienen sobre el particular en el Capítulo 1 de este Tomo. Operación gestada en el área de *Recursos Humanos* del Ministerio Cultura y Educación, área que funcionaba como dependencia del Departamento de Asesores del Ministro de Educación. Si bien este organismo elaboraba listados de bibliografía interdicta que cada universidad permitía completar y complementar dichos listados. Por caso, en una resolución fechada el 18 de abril de 1979, dictada por el entonces rector de la Universidad Nacional de Salta, Agustín González del Pino, se enumeran 41 libros que debían ser sacados de circulación. En este listado hemos encontrado correspondencia con múltiples autores y textos expulsados de la Facultad de Ciencias de la Educación. Menciono, entre otros a Bachelard con su *Filosofía del No*, a Ismael Viñas con *Capitalismo, Monopolio y Dependencia*, a Freire con su *Pedagogía del Oprimido*, a Althusser con *Aparatos Ideológicos del Estado* y tantos otros.

transferencia o supuesto traslado a Biblioteca Central del Rectorado de la UNER. En ninguno de los dos casos se vieron las llamas, lo que dio a lugar un mecanismo inquisitorial encubierto que lo diferenciamos de otros mecanismos inquisitoriales desnudos en los cuales la quema de libros fue pública (por caso, en la Universidad de Salta).

Los cuatro Anexos Documentales adjuntados a este capítulo nos permiten observar que la depuración bibliográfica inicial se concentró en los textos políticos, siendo los textos de Perón el blanco preferido de tales acciones. El segundo Anexo nos muestra la variedad de géneros excluidos de los fondos bibliológicos de la FCE, variedad que da prueba de parte de la versatilidad bibliográfica de la Biblioteca en aquellos años. El tercer Anexo expone los textos literarios que fueron eliminados, incluyendo un único texto peronista remanente de anteriores purgas. En cuanto a la riqueza informativa del Anexo IV, expone los libros transferidos resultantes de la Res. n.º. 2094/76 permitiendo conocer ciertas interioridades del proceso universitario depurador en aquellos libros que exponían ideas «disolventes», al decir de las autoridades de facto.

Los criterios de clasificación, las Comisiones Asesoras/Depuradoras, las estructuras de poder y los procesos decisionales; no sólo operaron como purga académica sino que desplegaron la voluntad de crear una universidad científicamente retrógrada para lo cual diseñaron un modelo asentado con pilares ideológicos y pedagógicos claramente definidos enlazados con el pensamiento perenne, según pudo verse en el capítulo anterior de este tomo.

A modo de cierre discursivo de este capítulo, volvemos sobre algunas reflexiones que anudan los *desaparecidos textos* nominados en las inquisitoriales listas recuperadas de los archivos. Nuestro ímpetu anida en aquel principio de cartografía³⁵ que pueda penetrar en las raíces de tanto libro expulsado/exiliado de su *casa propia*: la Biblioteca de la FCE. Sin duda, la historia de los *registros inquisitoriales*³⁶ en el territorio concreto de esta Facultad, ha escrito un capítulo memorable.

³⁵ «...El mapa es abierto, es conectable en todas sus dimensiones, desmontable, reversible, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, invertido, adaptarse a montañas de cualquier naturaleza, ser comenzada su realización por un individuo, grupo, formación social. Se puede dibujar sobre un muro, concebirlo como una obra de arte, construirlo como una acción política o como una meditación» (Deleuze & Guattari, 1977, p. 31).

³⁶ Los *registros universitarios inquisitoriales* desplegados en la última dictadura argentina y compuestos por cuerpos bibliográficos heterogéneos y diversificados en los distintos campos de la cultura y de los conocimientos deberían ser completados y registrados con datos fehacientes

Es fácil advertir que los censores imaginaron libros-brújulas que conducirían a un destino inexorable: la Verdad, el Orden, la Obra Divina. Se erigieron en dueños unívocos de la Verdad, dispuestos a conservar, repetir y defender las huellas de la Sabiduría Eterna. Cirujanos bibliófobos no dudaron en operar quirúrgicamente a la Biblioteca del mal ramificado en páginas y sonetos. Se instalaron en el continente encadenado a los prejuicios y al dogma. Pronunciaron veredictos y sentencias. *Temieron* las múltiples interpretaciones de la palabra, las apropiaciones plurales de los discursos y la difusión de las ideas. Temieron a los cuentos, a las glosas, a los juglares. Desesperadamente *temieron*. Temieron a *libros sospechosos* que previo a los tiempos de Menocchio, han sido inventariados, ocultados, expulsados, censurados y muchas veces destruidos. *Temieron* que fuera descubierto el gran secreto: *liber* es el no esclavo y *liber* también es el libro.

La *transferencia* bibliográfica, más allá de la supresión de ciertas lecturas, conllevaba medularmente, la producción de un *sentido novel*, de un sentido sustitutivo del anterior. Las prácticas de lectura que se pretendían instaurar bifurcadas en la represión-producción, no sólo *excluían* textos sino también fijaban una «nueva» disposición discursiva³⁷. Y, esta conciencia monológica que no admitía el diálogo, el disenso se basaba en la convicción de poseer la interpretación unívoca de la Verdad.

Preguntamos ¿Qué certezas finalmente encontraron los *buscadores oficiales* y les permitieron eliminar de los anaqueles tantos volúmenes? ¿Qué furor higiénico, qué palabras infames, al decir borgeano, animaba a los Purificadores? Custodiar las Palabras, detectar las mentiras que no respondiesen a la sabiduría divina. *Temor a los libros*, a esas criaturas que podían, en la imaginación de los Purificadores, llegar a disputar y restar poder a la Verdad. *Conservar, defender, multiplicar* la sabiduría heredada sin cambiar un solo adjetivo. «... así como existen malos discursos existen malas imágenes. Y son las que mienten acerca de la forma de la creación y muestran el mundo al revés de lo que debe ser, de lo que siempre ha sido y de lo que seguirá siendo por los siglos de los siglos hasta el fin de los

provenientes del resto de las universidades argentinas. No sólo los estudiosos en el tema podrían efectuar análisis interpretativos de los mismos, en articulación con la *represión intelectual* en el país, sino que sería un legado histórico a las jóvenes generaciones de la lógica/ilógica racionalidad de los inquisidores argentinos contemporáneos.

³⁷ Con relación a la problemática de los sistemas punitivos en la institución escolar y su vinculación con la disciplina escolar en cuanto a la tensión entre represión o producción, fundamentalmente centrada durante la última dictadura cívico militar, puede verse: Narodowski (1993).

tiempos», sentenciaba el venerable Jorge de Burgos ante la posibilidad cierta de liberarse de los errores ocultos en los libros

Pero ante tantas expulsiones textuales impuestas por el dogma, y en sutil línea de fuga se dibujan dos prácticas. Una, no permeada por el poder: Los *libros ya leídos* como imposibles de ser arrebatados. Libros articulados en una alianza inquietante entre escritura y memoria. La otra práctica, permeada por la impunidad con la que se manifestaron múltiples acciones de barbarie desplegadas en el campo cultural por el terrorismo de Estado.

De lo expuesto, se advierte claramente la constitución del fondo bibliográfico de las bibliotecas y su carácter político académico ineludible. Lo primordial, es coincidir ese basamento político académico con las necesidades reales, los planteos sociales y las expectativas culturales que los propios usuarios demanden, en un marco de acción recíproca usuario-biblioteca.

Por último, el 23 de marzo de 1984 la entonces Decana de la FCE, profesora Martha Saldías de Uranga, solicita la actuación del Rector dentro de sus facultades, para analizar la situación de los libros dados de baja según la Res. nº 2094/76. El 26 de abril de 1984, el Asesor Letrado de la UNER., Dr. Lucilo M. López Meyer, ordena «la instrucción de un sumario administrativo a fin de determinar las responsabilidades patrimoniales y disciplinarias, localizar los bienes faltantes y en su caso dar intervención al Tribunal de Cuentas de la Nación y a la justicia». Es así, como Rectorado inicia el sumario para «determinar la responsabilidad disciplinaria y patrimonial por la desaparición de libros en el Rectorado; provenientes de la FCE (Rectorado Expte. nº. 22.515, Res. nº. 291/84). Una primera notificación de Carmen San Martín, Jefa del Dto. Mesa de Entradas, Salidas y Archivo, responde el 18 de julio del mismo año que «... debido a la falta de espacio físico que existe en Rectorado, se destruyeron las hojas de ruta anteriores a 1979» y que «No se registra en rectorado trámite de expediente referido a la baja de libros de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación dispuesta por Res. nº. 2094/76».

Informes, notas, declaraciones testimoniales, careos, dictámenes, cartas documento, solicitudes, telegramas, citaciones, que culminaron en el sobreseimiento parcial y definitivo, por prescripción de la acción penal, («... teniendo en cuenta los delitos imputados, el tiempo transcurrido desde su supuesta realización hasta el momento en que se inicia la investigación») a favor de quien fuera el delegado del rector organizador de la UNER en la FCE durante la Dictadura, Carlos Uzín, en diciembre de 1985. Autoridades

rectorales y demás responsables del vaciamiento bibliográfico también resultaron favorecidas por la trama impune que oscurece nuestro pasado reciente.

Finalmente, hago hincapié en el entramado entre el *peso real* de un pasado y las *herencias* que no terminan de desplegarse³⁸ e igualmente enfatizo la articulación operada entre memorias (Perelli, 1992; Godoy, 2001)³⁹ e historia, en tanto trabajo narrativo capaz de brindar luminosidad a zonas oscuras aún no exploradas.

5. Referencias bibliográficas

- Chartier, R. (1996). Cap. 3. Bibliotecas sin muros. In *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Madrid: Gedisa.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Rizoma*. Valencia: Pre-Textos, p. 31.
- Enz, D. (1995). *Rebeldes y ejecutores. Historias, violencia y represión durante la década del 70 en Entre Ríos*. Paraná: Ediciones Lux.
- Frutos, R. (1997). Censura, Bibliotecas y Libros. In C. Kaufmann, *El destierro de los libros. Dispositivos inquisitoriales en la FCE-UNER (1976-1983)* (Tesis de Maestría).
- Godoy, C. (2017). Memorias públicas e historia: un diálogo en claroscuro. In C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)* (pp. 61-94). Salamanca: FahrenHouse.
- Haddad, G. (1993). *Los biblioclastas. El mesías y el auto de fe*. Buenos Aires: Ariel.
- Invernizzi, H., & Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Jelin, E. (2002). *Memorias de la represión. Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Salamanca: FahrenHouse.
- Kovadloff, S. (1983). *Argentina, oscuro país*. Buenos Aires: Torres Agüero.

³⁸ Se sugiere ver: Vezzetti (2002).

³⁹ Sobre los «trabajos de la memoria», remito a Vezzetti & Jelin (2002).

- Kummer, V. (1996). *Historia de la Educación en Entre Ríos*. Informe Final de Investigación, FCE-UNER.
- Manguel, A. (1996). Lecturas prohibidas. In *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Norma.
- Martínez Sameck, P. (2000). Dictaduras/Autoritarismo y universidad. In AA. VV. *Testimonios. A 25 años del golpe*. Buenos Aires: Federación Universitaria de Buenos Aires & Página 12.
- Mignone, E. F. (1986). *Iglesia y dictadura, El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Mignone, E. F. (1998). *Política y universidad. El estado legislador*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*, Serie Espacios en Blanco. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Perelli, C. (1992). Settling accounts with blood memory: the case of Argentina. *Social Research*, 59(2), pp. 415-451.
- Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Pérez Lindo, A. (1998). *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires: Biblos.
- Petrucchi, A. (1998). Leer Por leer: un porvenir para la lectura. In G. Cavallo & R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Pigna, F. (2001). La letra con sangre entra. In S. Guelerman (Comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Norma.
- Puiggrós, A. (2000). La Universidad del '73. In AA. VV., *Testimonios. A 25 años del Golpe*. Buenos Aires: Federación Universitaria de Buenos Aires & Página 12.
- Sosnowski, S. (1988). *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Spivacow, B. (1995). *Memoria de un sueño argentino*. Buenos Aires: Colihue.
- Talento, M. (2000). Sobre ilusiones, represión y memoria. In AA. VV. *Testimonios. A 25 años del Golpe*. Buenos Aires: Federación Universitaria de Buenos Aires & Página 12.

Vezzetti, H. (2002). Introducción. In *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vezzetti, H., & Jelin, E. (2002). *Memorias de la represión. Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Yerushalmi, Y. H. (1998). *Reflexiones sobre el olvido*. AA. VV. *Usos del olvido. Comunicaciones al Coloquio de Royaumont*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

6. Fuentes Documentales

Escritas

Resoluciones y Ordenanzas de la Universidad Nacional del Entre Ríos 1973-1983.

Resoluciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos 1973-1985.

Orales

Entrevistas a docentes; no-docentes y ex alumnos de la UNER 1973-1985.

Entrevistas a funcionarios universitarios durante las gestiones 1973 a 1983.

7. Anexos

Anexo 1

Número de libro	Autor y libro	No. de inventario	Valor de compra
1-2	ANDER EGG, E., «Técnicas de la investigación social»	6955/ 7922	\$38 \$65
3	CAFIERO, A., «De la economía social justicialista al régimen liberal capitalista»	8161	\$160
4	HERNÁNDEZ ARREGUI, J. J., «Qué es el ser nacional»	7572	\$45
5	HERNÁNDEZ ARREGUI, J. J., «Imperialismo y cultura»	7674	\$52
6	HERNÁNDEZ ARREGUI, J. J., «La formación de la conciencia nacional»	7491	\$58
7-8	HERNÁNDEZ ARREGUI, J. J., «Peronismo y socialismo»	7218 7510	\$25 \$32
9	HERNÁNDEZ ARREGUI, J. J., «Nacionalismo y liberación»	7277	\$42

10	JORGE, E., «Industria y concentración económica»	7586	\$16
11	KONETZKE, R., «América Latina T. II»	7176	\$38,50
12	LOZADA, S. M., «Dependencias y empresas multinacionales»	8181	\$33
13-14	LUNA, F., «El 45»	7883	\$60,50
		7673	\$38
15	LUNA, F., «Argentina de Perón a Lanusse (1943-1973)»	7984	\$80
16	PERÓN, J. D., «Actualización política y doctrinaria para la toma del poder»	7668	\$9
17	PERÓN, J. D., «Apuntes de historia militar»	7652	\$55
18-19	PERÓN, J. D., «Conducción política»	7465	\$22
20	PERÓN, J. D., «Del poder al exilio»	7265	\$10
21	PERÓN, J. D., «El pueblo ya sabe de qué se trata»	7677	\$24
22	PERÓN, J. D., «El pueblo quiere saber de qué se trata»	7692	\$24,20
23	PERÓN, J. D., «Filosofía peronista»	7682	\$27,50
24-25	PERÓN, J. D., «La hora de los pueblos»	7425	\$20
		7426	\$20
26	PERÓN, J. D., «Orientación política»	7660	\$12
27	PERÓN, J. D., «Política y estrategia»	7258	\$19,80
28	PERÓN, J. D., «Plan Trienal 1974-1977»	7851	\$42,90
29	PERÓN, J. D., «La nueva Argentina»	7667	\$9
30	PERÓN, J. D., «Comunidad organizada»	7671	\$12
31-32	PERÓN, J. D., «Latinoamérica, ahora o nunca»	7243	\$16
		7244	\$16
33	PERÓN, J. D., «La tercera posición»	7658	\$18
34	PERÓN, J. D., «Selección de sus escritos, conferencias y discursos»	7633	\$44
35	PERÓN, J. D., «Tres revoluciones militares»	7630	\$28,60
36-37	PERÓN-COOKE, «Correspondencia I»	7250	\$35
		7329	\$38,50
38-39	PERÓN-COOKE, «Correspondencia II»	7251	\$42
		7330	\$46,20
40	SEJOURNE, L., «América Latina T. 1»	7175	\$38,50
41	SUNKEL, O.-PAZ, E., «El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo»	7499	\$105,80
42-43	TORRIJOS, O., «La batalla de Panamá»	7269	\$5
		7270	\$5
44-45	VELAZCO ALVARADO, J., «La revolución peruana»	7275	\$5-\$5
VALOR DE INVENTARIO: \$ 1.561 (Año 1976)			

Anexo 2

No. de pieza	Autor, Institución	No. de inventario
1	BARREIROS, G., «Chorographia»	5888
2-3	CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, R.A., El Monitor de la Educación Común, «Jornadas Pedagógicas», Tomo 1	-f/d

4-5	INSTITUTO NACIONAL DE CULTURA Y BELLAS ARTES, Revista Nacional de Cultura No. 191-192	- f/d
6	OIT- «Protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribales y semi tribales en los países independientes»	- f/d
7	LAPEYRE, H., «Una familia de mercaderes: los Ruiz. Cap.II.51	- f/d
8-9	PLÁ, A., «Las Antillas en el último decenio del siglo XIX»	79
10-18	REVISTA UNIVERSITAS (ALEMANA DE LETRAS, CIENCIAS Y ARTE), Vol. VII. No. 1, Vol. 12, No. 4; 6 volúmenes(1971-1975)	- f/d
19	GUARDIA, L., «Contraste. No. 17	- f/d
20-22	CIOCCHINI, H., «El sendero y los días» (Cuadernos del Sur),	4779
	CIOCCHINI, H., «Los trabajos de Anfión» (C. del Sur) (2 ejemplares)	4782
23	OEA, «América en cifras 1972. Situación económica:4. Balanza de pagos, producto e ingreso nacional y finanzas	- f/d
24	OEA, «Seguimiento de becarios. 2da. etapa 1975»	- f/d
25	MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BS. AS, Subsecretaría de Cultura. Bibliografía argentina. Educación 11	- f/d
26	BIDABEHERE, A., «Mitre diplomático»	-f/d
27	CASAMIQUELA, R., «Estudio de Nillatun y la religión araucana»	5495
28	KREBS, E., «Marianela y Doña Bárbara. Ensayo de comparación»(Cuadernos del Sur)	5495
29	ASOMANTE, Asociación de Graduados de la Universidad de Puerto Rico	- f/d
30	INSTITUTO SANMARTINIANO DO BRASIL, Río de Janeiro. Sua criacao	- f/d
31-33	UNIVERSIDAD DE YUCATÁN, Revista No.67-68	- f/d
34-35	CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, «El Monitor de la educación común», Tomo I- Jornadas pedagógicas panamericanas	5193
36-37	ACADEMIA COLOMBIANA, Boletín de la Academia Colombiana, Tomo XX, No. 82-84	- f/d
38	CLINE, H., «La asociación de estudios latinoamericanos: un examen sumario», Vol. II, No. 1.	- f/d
39	COGTAL: Revista del Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales	- f/d
40	Revista dirigida por Camilo José Cela-Madrid-Palma de Mallorca, Año XIV-Tomo LIV- No. CLX.	- f/d
41	ZETTI, J-CASAMIQUELA, R., «Noticia sobre una breve expedición arqueológica a la zona de Lihuel Calel (La Pampa)».	- f/d
42	ORTIZ DE MONTOYA, C., «La crisis espiritual de nuestro tiempo»	- f/d
43	NUÑEZ, U., Pringles, «Algunas noticias familiares»	- f/d
44	ASOCIACIÓN CULTURAL SANMARTINIANA, «Dos canciones para Pringles»	- f/d
45	SAA, V., «San Martín: el héroe»	- f/d
46	NUÑEZ, U., «Así es San Luis. De Mercedes al Trapiche»	- f/d
47	UNIVERSIDAD TECNICA FEDERICO SANTA MARIA, Guía de carreras que ofrece la Universidad, Valparaíso, Chile	- f/d
48	CENTRO PROVINCIAL DE DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA, Resistencia (Chaco), Información Bibliográfica No. 18	- f/d

49-53	ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPMENT ECONOMIQUES, «Resources pour lotiers monde»; «Les moyens financiere mis a la disposi- tion des pays en voie de développement eéconomique en 1961»; «Efforts et politiques d'aide au development»; «Development du tourisme et crois- sance economique»	7434 467 1540 1879 3250
54	LUDD, G.,»Speculis orbis declaratio»	8744
55-56	UNITED STATES INFORMATION SERVICE, An outline of American History	4601 6012
57	UNL, «América colonial: población y economía»	3079
58	ORGANISMOS CONSTITUCIONALES, «Aspectos del reino de los Países Bajos»	174
59	ARCHIVO HISTORICO-ADMINITRATIVO (San Juan), Actas	4934
60	LÓPEZ MAÑAN, J. -----	9450
61	FUERZA AEREA ARGENTINA, «25 años al servicio del país»	9206
62	DA CAMARA, C., «Dois ensaios de historia»	1134
63-64	MUNICIPALIDAD DE PARANÁ, «Contribución al estudio histórico de la cor- poración municipal de Paraná 1875-1876»	6010 6011
65	INCE: 10 años del INCE	9138
66	KOTARBINSKI, T., «Sobre el concepto de verdad»	2427
67	INSTITUTO NACIONAL DE PERFECCIONAMIENTO MAGISTERIAL; Filosofía. (Lima, Perú)	Reg. 429
68	PRESS UNIVERSITAIRES DE FRANCE, «Le poete sevillan Juan de Salinas (1562-1643). Vie et ouvre»	4518
69	COSEC, Alemania Oriental 1961-62. Informe de la Comisión de Estudio e Información de la Conferencia Internacional de Estudiantes	- f/d
70	DEL CASTILLO, F.-DE OLMEDO, J. «2 Vigias del alba»	1165
71-72	REVISTA ATENEO	9123 9212- 9213
73	GAMBOA, E., «Omar Dengo»	4932
74	ZUBERBULLER, C., Carlos E (Su vida y su obra)	4497
75	BONNET, H. y otros, «Hommage a George Sand»	6118
76	MORINIGO, M., «Eduardo Barrios, novelista»	9948
77	CENTRE DE HAUTE ETUDES AFRO-IBERO-AMERICAINES, Universite de Daer, Cahiers de poesei des iles Canaries	- f/d
78	DURAND, R. L., «La negritude dans l'oeuvre poétique de Rubén Darío»	- f/d
79	FOSCOLO, H., «Los sepuleros»	- f/d
80-81	PACHECO, L., Historia de la música, Nº4	- f/d
82	SALAZAR BONDY, A., «La educación peruana en el mundo contemporáneo»	- f/d
83	ARLT, M., «El teatro como fenómeno colectivo»	- f/d
84	CONSEJO DE RECTORES de Universidades Nacionales, Ingresos 1970, Infor- mativo 2.	- f/d
85	KATTAR, J., «Gregorio López y Fuentes et son roman: el indio»	- f/d
86-87	AUF WIEDERSEHEN	- f/d
88-89	INSTITUTO AUTÁRQUICO ARGENTINO, Vol. 21-22	- f/d

90-91	ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT	1537 3249
92	OECE	1782
93	MIÑANO GARCÍA, M., «Some educational problems in Perú»	1376
94	DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, Universidad Nacional del Nordeste, 1971	- f/d
95	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS, Jarim, Brasil	343
96	PUBLICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA, Serie Historia y Geografía 5	6008
97	INSTITUTO DE FILOLOGÍA MODERNA, Homenaje a H Von Kleist	5056
98	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, Presencia y perennidad de Sarmiento	1335
99	UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, Acto Académico-Homenaje al Dr. M. Fragueiro	1692
100-101	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE, Revista de la Sociedad Geográfica Argentina (1881-1890), Revista No. 11-13	3005
102	FRADIER, G., «Hacia la comprensión mutua»	190
103-104	CENDIE, PLAN TRIENAL 1974-1977 CENDIE, INFORMACIONES Y DOCUMENTOS, No. 17	- f/d
105-106	CVITANOVIC, D., «El sueño y su representación en el barroco español» (Cuadernos del Sur)	4781 9656
107	THE UNIVERSITY OF TEXAS, «Rubén Darío»	1876
108-109	UNIVERSIDAD DE COSTA RICA, Serie Literatura y Artes No. 7, No. 8	5058
110	MECKEL, C., «K. Kollwitz»	6293
111-112	CARLI, C., «Los mástiles»	6073 6074
113-114	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, Censo Universitario 1963, DRU- No. 1-2	1113
115	RUPERTO, C., XXI-17	- f/d
116	ARDISSONE, R., «La instalación humana en el valle de Catamarca»	- f/d
117	INCE, 2da. Encuesta Nacional para la Capacitación de mano de obra, 1965	7804
118-119	UNESCO, Catalogue-Publications, Primer Seminario Nacional Universitario No. 4 (2 ejemplares), Perspectivas No. 689-698	357
120	FERNÁNDEZ GUARDIA, R., «La independencia»	- f/d
121	WILKES, J. T., «Los senderos sonoros de la música argentina popular y culta»	- f/d
122	ROSSI, E.-YVIS, N., «Reflexiones sobre la responsabilidad de la inteligencia»	- f/d
123	CENTRO NACIONAL DE AYUDA TÉCNICA-MÉXICO, investigación Criminalística Básica	- f/d
124	DURAND, R., «El motivo del centauro y la Universalidad de Rubén Darío»	3856
125	INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN VETERINARIA DE MOCAMBIQUE, Veterinaria Mocambicana, Vol. 6, No. 1	- f/d
126-128	ATENEO, Arte y Letras	- f/d
129-130	FONTANA, E., «Obra educativa de la Junta Municipal de Temporalidades de Mendoza» (1963 y 1967)	- f/d

131-172	DIRECCIÓN GRAL DE RELACIONES CULTURALES DE MADRID, Indice Cultural Español, Publicación Mensual	- f/d
173	MAINER, J. C., «Papeles de son armadens»	- f/d
174	BENAMO, V., «Discurso»	- f/d
175	RODRIGUEZ, A., «Canciones para una nostalgia detenida»	- f/d
176	INSTITUTO DE LITERATURA DE LA PLATA, CUADERNOS	- f/d
177	RELGIS, E., «La letterature, l'arte e la guerra»	- f/d
178-180	FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, La Gaceta No. 36-37	- f/d
181	SPELUCIN V. A., «Antología poética»	- f/d
182	UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, «Bécquer, G.A»	- f/d
183	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE, Facultad de Humanidades, «Algunos «ismos» y tendencias en el arte al comenzar el siglo XX»	- f/d
184	TING TZU-PING y otros, «Chiness Literature»	- f/d
185	YURKIEVICH, Valoración de Vallejo	334
186	SUBSECRETARÍA DE CULTURA, Panorama Cultural No. 5	2592
187	DÍAZ, R., y otros, Año XIV- Tomo LIV, No. CLXII	6925
188	RUPWERTO, C., XXI Band 46, JUNIO 1969	6916
189	PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, Secretaría de Prensa, Reseña de la obra de gobierno 1-2-3	1533
190	UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, Aula Vallejo 2-3-4	6182
191	MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Estatuto del docente	- f/d
192	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS-MÉXICO, Apunte, 2da época, No.30, 1971	- f/d
193	UNIVERSIDAD DE ZULIA, Maracaibo, Venezuela, Revista de la Facultad de Medicina	- f/d
194-186	UNIVERSIDAD DE CUENCA, Ecuador, Anales Tomo XXV, No. 2, 1969; No. 3	- f/d
197	ARROYO, V. M., «El habla popular en la literatura costaricense», No. 18	- f/d
208	ASSOCIATION MONTESSORI INTERNATIONALE, Communications, 1969	7483
209	MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA, Arte Moderno en Brasil, 1957	- f/d
210	RESCIA, A. J., «Poemas de soldado».	- f/d
211	SEGRETI, C., Los Taboada, Cuaderno No. 1, 1969.	- f/d
212	SERVICIO DE INFORMACIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS, «Un gobierno del pueblo»	- f/d
213	UNIVERSIDADE DE PORTO-PORTUGAL, Anais da Faculdade de Ciencias, 1974	- f/d
214-215	UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, «Estudio de las condiciones de higiene del aire de la ciudad de Buenos Aires», Marsico, A.	- f/d
216-225	ENTEL, Guías telefónicas de Argentina	- f/d

Anexo 3

Número de libros	Autor y libro	No. de inventario	Valor de inventario
1	AMADO, J., «Cacao»	1326	0,05
2	AMADO, J., «Capitanes de la arena»	1747	0,90
3	AMADO, J., «La difícil aurora»	3641	1,10

4	AMADO, J., «Jubiabá»	1305	0,95
5	AMADO, J., «La luz en el túnel»	3642	1,10
6	AMADO, J., «Los tiempos ásperos»	3640	1,10
7	AMADO, J., «Tierra sin fin»	1289	0,95
8	AMADO, J., «Sudor»	1343	0,95
9	AMADO, J., «Los caminos del hambre»	1324	0,95
10	AMADO, J., «San Jorge de los Ilheus»	1282	0,95
11	AMADO, J., «Mar muerto»	1294	0,95
12	ADAM, C., «Bibliografía y documentos de Ezequiel Martínez Estrada»	3942	- f/d
13	ANDRADE y CORDERO C., «Ventana al horizonte»	2842	0,20
14	MANAUTA, J. J., «Papá José»	3651	0,50
15	ORGAZ, J., «Infancia y vocación»	2956	0,75
16	PERÓN, J. D., «La hora de los pueblos»	7427	80

VALOR DE INVENTARIO: \$ 32,30

ANEXO 4

Total de libros	Descripción	No. de inventario	Fecha de compra
1	ALTHUSSER, L., «La filosofía como arma de la revolución»	8246	10/12/75
2-3	idem. ant.,	7382/3	19/12/73
4	ALTHUSSER, L., «Ideología y aparatos ideológicos del estado»	7767	04/10/74
5	ALUMNOS DE BARBIANA, «Cartas a una profesora»	751	21/03/74
6	ARGENTINA, PRESIDENCIA DE LA NACION, SECRETARIA DE PRENSA Y DIFUSION, «La comunidad organizada y el estado justicialista»	Reg. 11543	- f/d
7	idem. ant., «La tercera posición. Doctrina del General Perón»	Reg. 11542	- f/d
8	idem. ant., «El sindicalismo en la revolución justicialista»	Reg. 11.544	- f/d
9	ALTHUSSER, L., «Para una crítica de la práctica teórica»	7718	25/09/74
10-11	ALTHUSSER, L., «La revolución teórica de Marx»	7456/7457	21/12/73
12	AXELOS, COSTAS-BARRUCAND, P. y otros, «La nueva imagen del hombre»	6456	20/10/71
13 a 18	ANDER EGG, E., «Reconceptualización del servicio social»	6646/48-6678/80	11/11/71
19 a 40	ANDER EGG, E., «Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad» (21 ejemplares)	6557/76-5524	03/04/71 22/11/68
41 a 70	ANDER EGG, E., «Planificación del bienestar social» (29 ejemplares)	5526-6499/527	29/10/71
71 a 82	ANDER EGG, E., «Servicio social para una nueva época» (11 ejemplares)	5525-6488-6529-531/37	29/10/71
83-84	ALLENDE, S., «La revolución chilena»	7273/74	04/10/73

85-86	BUNTIG, A-BERTONE, C., «Hechos, doctrinas sociales y liberación»	6838/7490	26/12/73
87	BARREIRO, J., «Violencia y política en América Latina»	7753	04/10/74
88	BORTNIK, R., «Peronismo, gobierno y poder»	7313	20/11/73
89	BAGÚ, S., «Tiempo, realidad social y conocimiento»	7559	19/06/74
90	BACHELARD, G., «La filosofía del no»	7683	05/09/74
91	BRISKY N. y otros, «La cultura popular del peronismo»	7685	05/09/74
92	BORRAT H.-BUNTIG, A., «El imperio y las iglesias»	7705	12/07/74
93-94	BUNTIG, A., «Religión, enajenación en una sociedad dependiente»	7280 7479	04/10/73 26/12/73
95	BARREIRO, J., «Educación popular y proceso de concientización»	7913	28/06/75
96	BEAUVOIR, S. de, «El pensamiento político de la derecha»	1814	13/02/63
97	BOLTON, D., «El empleo de la simulación en la administración educacional»	8172	19/11/75
98-99	CERESOLE, N.-MASTRORILLI, C., «Peronismo: teoría e historia del socialismo nacional	7311/12	20/11/73
100-101	COOKE, J., «La lucha por la liberación nacional»	7253/54	04/10/73
102	COOKE, J., «Peronismo y revolución»	7249	04/10/73
103	CARDENAS, G. y otros, «El peronismo»	7252	04/10/73
104-5	CÁMPORA, H., «La revolución peronista»	7267/68	04/10/73
106	CERLETTI, J., «Desarrollo industrial y concentración monopólica»	7662	04/09/74
107	CERLETTI, J., «La oligarquía terrateniente. Los dueños de la tierra; como la explotan. Quienes la trabajan»	7663	04/09/74
108	CIRIA, A. y SANGUINETTI, H., «Los reformistas»	6468	21/10/71
109	CASTELLS, M., «Estructura de clases y política urbana en América Latina»	7939	03/09/74
110	CERESOLE, N., «Geopolítica de liberación»	7919	04/06/75
111	CATERINA, J. y otros, «Análisis sociológico y psicosocial de la dependencia»	7481	26/12/73
112	CALIFANO, J., «La revolución de los estudiantes»	6924	01/09/72
113	CONGRESO DE LA INTERNACIONAL COMUNISTA I-V (1919-1923)	7536	26/06/74
114	CERRONI, U. y otros, «Teoría marxista del partido político»	7531	26/03/74
115-117	CIRIGLIANO, J., «Juicio a la escuela»	7232- 7488/89	18/09/73 26/12/73
118	CAPARRÓS, N., «Crisis de la familia: revolución del vivir»	7124	16/05/73
119	COOPER, D., «La muerte de la familia»	7585	17/07/74
120	CIRIA, A., «Cambio y estancamiento en América Latina»	5539	22/11/68
121-2	CERRO, J., «Análisis del desarrollo desigual entre la Capital y el interior»	7704 7482	12/09/74 26/12/73
123	DUSSEL, E., «Método para una filosofía de la liberación»	8231	25/11/75

124	DE PALMA, A., y otros. «La división capitalista del trabajo»	7533	26/03/74
125-6	DORFMAN, A.- MATTELART, A., «Para leer al pato Donald»	7384/7387	19/12/73
127	DORFMAN, A., «Imaginación y violencia en América»	7452	21/12/73
128-9	DUSSEL, E., «América Latina: dependencia y liberación»	7298/99	20/11/73
130	DYER, W., «Teoría y métodos modernos del adiestramiento grupal»	8252	18/12/75
131	DI TELLA, T., «Socialismo en la Argentina»	7757	04/10/74
132	DE ANDREIS, D., «Trabajo y capital»	7661	04/09/74
133	EGGERS LAN, C., «Izquierda, peronismo y socialismo nacional»	7110	16/05/73
134	ECHEVERRÍA, R. y otros, «Ideología y medios de comunicación»	7756	04/10/74
135	EGGERS LAN, C., «Cristianismo y nueva ideología»	7240	19/09/73
136-139	EGGERS LAN, C., «Peronismo y liberación nacional»	7260 7388/90	19/12/73
140-143	FANON, F., «Los condenados de la tierra»	7512/14	21/03/74
144-150	FREIRE, P., «La educación como práctica de la libertad»	6933 7723 7194 7266-67 7397/401	19/09/72 21/03/74 05/04/73 04/10/73 20/12/73
151-157	FREIRE, P., «Extensión o comunicación?»	7969/72 7302/04	04/10/73 20/11/73
158	FREIRE, P., «Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia»	7735	04/10/74
159	FREIRE, P., «Concientización»	7555	19/06/74
160	FREIRE, P., «Acción cultural para la libertad»	7912	28/06/75
161	FUCARACCIO, A. y otros, «Imperialismo y control de la población»	7402	20/12/73
162	FOX, H., MUNRO, «La personalidad de los animales»	3931	1963
163	FREUD, S., «Moisés y la religión monoteísta»	1579	1961
164	FURTADO, C., «La economía latinoamericana desde la conquista»	7414	20/12/73
165	FRANCO, V., «La revolución sensual»	4678	1962
166	GUNDER FRANK, A., «Lumpenburguesía: lumpendesarrollo»	7428	20/12/73
167	GUNDER FRANK, A., «Sociología del desarrollo y subdesarrollo de la sociología. El desarrollo del subdesarrollo»	7070	28/12/72
168-171	GALEANO, E., «Las venas abiertas de América Latina»	7307/10	20/11/73
172	GARCÍA, A., «Sociología de la reforma agraria en América Latina»	7515	21/03/74
173	GUTIERREZ, G., «Teología de la liberación»	7343	05/02/73
174	GARCÍA, A., «Atraso y dependencia en América Latina»	7284	04/10/73
175	GERASSI, J., «El gran miedo de América Latina»	7191	05/07/73

176	GERA, BUNTIG, CATENA, «Teología pastoral y dependencia»	7708	12/07/74
177	GRONDONA, O. y otros, «Lineamientos de un nuevo proyecto nacional»	Reg. 10470	03/12/73
178-9	GOLDAR, E., «La descolonización ideológica»	7247-48	04/10/73
180	FURTADO, C., «Dialéctica del desarrollo»	6402	15/06/71
181	GODIO, J., «La caída de Perón»	7243	04/10/73
182	GARCÍA LUPO, H., «Mercenarios y monopolios en la Argentina»	7472	21/12/73
183	GARCÍA LUPO, R., «La Argentina en la selva mundial»	7576	17/07/74
184	GOLDAR, H., «El peronismo en la literatura argentina»	8063	09/10/75
185	GODIO, J., «Historia del movimiento obrero argentino»	7541	23/04/74
186	GUNDER FRANK, A., «Capitalismo y subdesarrollo en América Latina»	6391	08/06/71
187	GABEL, J., «Sociología de la alienación»	7114	16/05/73
188	GASTIAZORO, E., «Argentina hoy: capitalismo dependiente y estructura de clases»	6963	10/11/62
189	GONZÁLEZ CASANOVA, P., «Sociología de la explotación»	7424	20/12/73
190	GONZÁLEZ CASANOVA, P., «Las categorías del desarrollo económico y la investigación en ciencias sociales»	7484	26/12/73
191	GRAMSCI, A., «La política y el estado moderno»	7186	05/07/73
192	GARCÍA LUPO, R., «Contra la ocupación extranjera»	7485	26/12/73
193	GODIO, J., «los orígenes del movimiento obrero»	7800	28/11/74
194	GORI, G., «La forestal»	7782	07/11/74
195	GUTIERREZ, G., «Colonialismo e imperialismo en la historia»	7653	03/09/74
196-7	GOMENSORO, A., «hacia una educación comprometida»	7349/50	05/12/73
198	GABRIEL, J., «Dinero y sistema financiero internacional»	7664	04/09/74
199	GARCÍA ESTRADA, A., «América y las ideologías»	6979	20/11/72
200	HERNÁNDEZ ARREGUI, J., «Peronismo y socialismo»	7510	12/03/74
201-203	HERNÁNDEZ ARREGUI, J., «La formación de la conciencia nacional»	7492-7864/65	16/12/73 18/04/75
204-5	HERNÁNDEZ ARREGUI, J., «Nacionalismo y liberación»	7278-7242	
206-210	HARNECKER, M., «Los conceptos elementales del materialismo histórico»	7104 7392/96	
211-213	JAGUARIBE, H., «La dependencia político-económica de América Latina»	7420 7068 7455	20/12/73 28/12/72 21/12/73
214	JAGUARIBE, H., «Ciencia y tecnología en el contexto socio-político de América Latina»	9617	13/06/72
215-216	LÓPEZ, J. L., «La ciencia y el dilema de A. Latina: dependencia o liberación»	7412-7413	20/12/73
217	LUPARIA, C. H., «El grito en la tierra. Reforma agraria y sindicalismo»	7324	27/11/73
218	LUKACS, G., «La crisis de la filosofía burguesa»	1349	1962

219	GARAUDY, R., «la libertad»	1228	1962
220	GARAUDY, R., «Dios ha muerto»	5542	1961
221	GARAUDY, R., «Perspectivas del hombre»	7919	04/06/75
222-224	MEMMI, A., «Retrato del colonizado»	7494/95-7493	11/02/74
225-226	MURMIS, M., «Estudios sobre los orígenes del peronismo»	7406-7407	20/12/73
227	MARINI, R. M., «Subdesarrollo y revolución»	7410	20/12/73
228	MARCUSE, H., «Eros y civilización»	6793	12/12/71
229	MARCUSE, H., «Un ensayo sobre la liberación»	6470	22/10/71
230	MARCUSE, H., «Ensayo sobre política y cultura»	6473	22/10/71
231	MARCUSE, H., «El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la ciudad industrial avanzada»	6457	21/10/71
232	MARCUSE, H., «Cultura y sociedad»	6471	22/10/71
233/5	MATTELART, A., «Agresión desde el espacio»	7437/9	21/12/73
236-238	NORTH AMERICAN CONGRESS ON LATIN AMERICA (NACLA), «Ciencia y neocolonialismo»	7403/05	20/12/73
239	PORTELLI, H., «Gramsci y el bloque histórico»	7697	12/09/74
240	PEÑA, M., «La clase dirigente argentina frente al imperalismo»	7723	04/10/74
241	PERÓN, J. D., «Habla Perón año 1943 al 1948», Vol. I	7665	04/09/74
242	PERÓN, J. D., «Habla Perón año 1949 al 1952», Vol. II	7666	04/09/74
243	PANAIA, M., «Estudios sobre los orígenes del peronismo»	7720	25/09/74
244	PASSO, L., «Historia del origen de los partidos políticos en Argentina»	7700	12/09/74
245	PIAGET, J.- RICOEUR, P., «Debate sobre psicología, filosofía y marxismo»	8140	20/10/75
246	PUIG, J. C., y otros, «De la dependencia a la liberación. Política exterior de A. Latina»	7317	27/11/73
247	PERÓN, J. D., «Pruebas de una traición. Los vendepatrias»	7737	04/10/74
248	PERÓN, J. D., «Plan Trienal» 1974-1977»	7851	10/04/75
249	PERÓN, J. D., «La fuerza es el derecho de las bestias»	7655	03/09/74
250	PERÓN, J. D., «Conducción política»	7466	21/12/73
251-252	PUIGGRÓS, R., «Pueblo y oligarquía»	7121-7266	16/05/73 04/10/73
253	PUIGGRÓS, R., «El irigoyenismo»	7573	17/07/74
254-255	PUIGGRÓS, R., «La democracia fraudulenta»	7264 7680	04/09/73 /05/74
256-257	PUIGGRÓS, R., «De la colonia a la revolución»	7856/7	04/10/73
258-259	PUIGGRÓS, R., «El proletariado en la revolución nacional»	7255 7672	04/10/73 04/09/74
260	PUIGGRÓS, R., «Historia económica del Río de la Plata»	1996	20/02/63
261	PUIGGRÓS, R., «Adonde vamos argentinos?»	7263	04/10/73

262-264	PUIGGRÓS, R., «El peronismo: sus causas»	7487 7582 7639	26/02/73 17/07/74 03/09/74
265-266	PUIGGROS, R., «Las izquierdas y el problema nacional»	7583 7217	17/07/74 07/09/73
267	QUIROGA SANTA CRUZ, M., «El saqueo de Bolivia»	7318	27/11/73
268	RAMOS, J. A., «El sexto dominio»	7568	17/07/74
269	RAMOS J. A., «La bella época»	7567	17/07/74
270	RAMOS, J. A., «Del patriciado a la oligarquía»	7566	17/07/74
271	RAMOS, J. A., «Las masas y las lanzas»	7565	17/07/74
272	RIBEIRO, D., «Configuraciones históricas culturales americanas»	7314	20/11/73
273-275	RIBEIRO, D., «Las américas y las civilizaciones»	7315/16 7246	25/11/73 04/07/76
276	RANDALL, M., «Mujeres en la revolución»	7755	04/10/73
277	ROFFMAN, A. y ROMERO, L. A., «Sistema socio-económico y estructura regional en la Argentina»	7592	01/08/74
278	ROFFMAN, A., «Desigualdades regionales y concentración económica. El caos argentino»	7787	07/11/74
279-280	RUÍZ GARCÍA, E., «América Latina. Anatomía de una revolución»	7364/65	05/12/73
281	RUÍZ GARCÍA, E., «La descolonización de la cultura»	7431	21/02/73
282	RIESER, SEEMAN y otros, «La alienación como concepto sociológico»	6286	
283	RIBEIRO, D., «Fronteras indígenas de la civilización»	7552	19/06/74
284	ROSA, J. M., «Análisis histórico de la dependencia argentina»	7478	26/12/77
285	SCHESKY, H., «Sociología de la sexualidad»	1786	13/04/63
286	SOREL, G., «Reflexiones sobre la violencia»	8152	21/10/75
287	STEIN, S. y STEIN, B. H., «La herencia colonial de América Latina»	7999	28/11/74
288-290	SOLANAS, E. y GETINO, O., «Cine, cultura y descolonización»	7434/7436	21/12/73
291	SANTOS, T., «La crisis norteamericana y América Latina»	7785	07/11/74
292	SUBERO, E., «Ideario pedagógico venezolano»	6981	20/11/72
293	SUNKEL, O. y PAZ, P., «El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo»	7499	22/02/74
294	TEDESCO, J. C., «Educación y sociedad en Argentina»	7282	04/10/72
295	TREVIGNANI, H. y otros, «Análisis económico de la dependencia»	7480	26/12/73
296	TORRES, J. L., «La década infame (1930-1940). Apuntes históricos para el estudio del presente político»	7714	12/09/74
297	VIGO, J. M., «Crónicas de la resistencia. La vida por Perón»	7259	04/10/73
298-299	VARSAVSKY, O., «Ciencia, política y cientificismo»	7106-7458	21/12/73
300-302	VARSAVSKY, O., «Hacia una política científica nacional»	7361/63	05/12/73

303-305	VARSASKY, O., «Proyectos nacionales. Planteo y estudio de viabilidad»	7446/48	21/12/73
306	VARSASKY, O., «Estilos tecnológicos. Propuesta para la selección de tecnología bajo racionalidad socialista»	7659	03/09/74
307	VEKEMANS, R., «Doctrina, ideología y política»	7754	03/09/74
308	VIÑAS, I., «Capitalismo, monopolio y dependencia»	7380	19/12/72
309	VILAS, C., «Derecho y estado en una economía dependiente»	7923	
310	WALSH, R., «Operación masacre»	7261	04/10/73
311	YUNES, R., «El sentido de la ciencia y de la técnica y la dependencia»	7706	12/07/74
312	ZEITLIN, M., «La política revolucionaria y la clase obrera cubana»	7409	20/12/73
313-411	CENTRO EDITOR DE AMÉRICA LATINA, Revista «Transformaciones» No.3 al 6	10.262	28/11/73
	Nº 8 al 28	10.266/86	
	Nº 31 al 57	10.287-	
	Nº 59 al 80	10.131	
	Nº 82 al 85	10.314-	
	Nº 87 al 102	10.335	
		10.336-	
		10.339	
		10.340-	
		10.355	
VALOR DE INVENTARIO: \$ 9.346,57			

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 9

UNA HISTORIA INCÓMODA. LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE

Gonzalo de Amézola

La Historia nunca se ve como Historia mientras la estamos viviendo. Siempre parece confusa y desordenada, y siempre resulta incómoda (John W. Gardner. *No easy victories*).

1. Introducción

Hace ya casi diez años que la escuela argentina está intentando modernizarse. Desde que se sancionó la Ley Federal de Educación en 1993, un proceso de reforma profundo se ha puesto en marcha en nuestro sistema educativo. Los cambios que se han implementado abarcan una transformación del trayecto obligatorio, una redefinición de los niveles de la enseñanza y un nuevo currículum a desarrollar en las aulas. Dos cuestiones, además, se sostuvieron como pilares de la reforma: el cambio de los contenidos que intenta una relación más razonable con el estado actual de las distintas ciencias y la resignificación misma que tuvo el concepto de

«contenido» que permite ingresar nuevos sentidos a este término¹. Así, al hablar de «contenido» nos referimos a partir de ese momento a algo más que al conocimiento sustantivo. Ahora, este concepto no sólo da cuenta del saber disciplinar sino también de los procedimientos y las actitudes que resultan estructurantes, en tanto «atraviesan» la producción del conocimiento de la ciencia. En lo que se refiere al caso de la Historia se partió de las propuestas de conocidos historiadores para terminar con un curriculum que no había recibido ningún cambio significativo desde hacía más de cien años² y se alentó la enseñanza de procesos históricos frente a la vieja historia escolar acontecimental, mientras que se fortalecieron los temas de historia contemporánea y aún los relacionados con el pasado más reciente, en contraposición a la vieja historia conmemorativa ejemplar que predominó hasta principios de los '90. El propósito del cambio fue lograr en los jóvenes una mejor comprensión del mundo en el deben desarrollar su vida y promover en ellos una concepción democrática de «ciudadanía». Por otra parte, el énfasis en los procedimientos tuvo por objeto desplazar la vieja concepción de la educación como mera transmisión de saberes e impulsar el pensamiento crítico a través de la enseñanza de una metodología análoga a la que la Historia utiliza para construir sus conocimientos (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995; 1997).

Como era de esperar, una ola de polémicas que aún no ha cesado se desató desde ese momento. Uno de los puntos más controvertidos es si resulta posible enseñar en la escuela la historia más reciente y, paralelamente, si esto era necesario.

2. Algunas características de la Historia del Tiempo Presente

La Historia del Tiempo Presente (desde ahora *htp*) es un campo relativamente nuevo pero en rápido desarrollo. Desde fines de la década de 1970 los franceses comenzaron a hablar de *htp* y poco después se creó el Instituto de Historia del Tiempo Presente, cuyo primer presidente fue François Bedarida y que desde 1994 dirige Henry Rousso. Por su parte, el Instituto Alemán para la Historia de la Época nacionalsocialista cambió ese nombre por el equivalente al de «tiempo presente»: Institut für Zeitgeschichte. Casi enseguida una preocupación similar apareció en Londres y en España.

¹ En este aspecto se aceptó ampliamente la visión que el pedagogo español Cesar Coll desarrolló en *Psicología y Curriculum*, editado por Laia en 1987.

² Para una visión de ese inmovilismo, ver Finocchio (1991).

También en Argentina la temática se está desarrollando desde hace algunos años. Una prueba de ello es que en las VIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia que se realizaron a fines de 2001 en la Universidad Nacional de Salta tuvo lugar la segunda mesa dedicada a la Historia del Presente, con un número considerable de trabajos de representantes de distintas universidades y gran variedad en los temas tratados. Por otra parte, muchas otras ponencias presentadas en distintas mesas de ese evento podrían haberse incluido en este novedoso rubro.

¿Pero qué es la *htp*? Esta denominación presenta varias dificultades. En el primer lugar porque el positivismo instaló fuertemente en el siglo XIX el concepto de que la Historia no era otra cosa que «la ciencia del pasado» y, como consecuencia de ello, el sentido común asimila lo histórico a lo pretérito, lo concluido, lo que ya no es actual. Para el presente se reservan otras disciplinas como la sociología, las ciencias políticas o la economía pero no la historia, porque el historiador necesita como condición *sine qua non* alejarse temporalmente de su tema de estudio para tener «perspectiva» y ser «objetivo».

Más allá de estas supervivencias decimonónicas que algunos siguen considerando válidas, la nueva rama se está desarrollando con vigor. Con *htp* se denomina a un cierto tracto cronológico de la evolución social, el más cercano a nosotros, delimitado por el hecho de que sus consecuencias están aún vigentes. Es una forma de historiar lo coetáneo.

Quienes se dedican a la *htp* no dudan en filiarse a Heródoto, Tucídides, Tito Livio o Julio César con el argumento de que todos ellos habían participado o estaban muy cercanos en el tiempo a los hechos que narraron. Para poner un ejemplo concreto, ¿podría estudiarse seriamente la Revolución de 1848 en Francia sin tener en cuenta los lúcidos testimonios que Karl Marx y Alexis de Tocqueville dejaron de ella?

Desde el punto de vista teórico hacen suya la conocida afirmación de Marc Bloch: «La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero quizá no es menos vano agotarse en la comprensión del pasado si no se sabe nada del presente.» En cierto sentido, entonces, la *htp* es el estudio de los antecedentes inmediatos del presente.

Pero existen algunas objeciones serias a esta novedosa perspectiva. Una de las más importantes es qué se entiende por «presente». Reinhart Koselleck (2001) plantea el asunto en estos términos:

...el 'presente' puede indicar aquel punto de intersección en el que el futuro se convierte en pasado, la intersección de tres dimensiones del tiempo, donde el presente está condenado a la desaparición. Sería entonces un punto cero imaginario sobre un eje temporal imaginario... La actualidad se convierte en una nada pensada que siempre nos indica nuestra pertenencia al pasado como al futuro...

Pero también, esta idea puede invertirse drásticamente, porque

...todo tiempo es presente en sentido propio. Pues el futuro todavía no es y el pasado ya no es. Sólo hay futuro como futuro presente y pasado como pasado presente. Las tres dimensiones del tiempo se anudan en el presente de la existencia humana, en su *animus*, por decirlo siguiendo a san Agustín. El tiempo sólo está presente en una continua retirada: el futuro en la *expectatio futurorum* y el pasado en la *memoria praeteritorum*. El llamado ser del futuro o del pasado no son otra cosa que su presente, en el que se expresan.

Con estas premisas, la conclusión de Koselleck no resulta sorpresiva ya que la llamada historia del tiempo presente no se distingue en modo alguno de las otras historias que han tenido lugar y que han sido contadas. Por otra parte, otro de los reparos está referido a la diversidad de denominaciones utilizadas para referirse aparentemente a lo mismo: *Historia del tiempo presente*, *Historia inmediata*, *Historia reciente*, *Historia coetánea*, etc. Sin embargo, esta variedad en los rótulos muchas veces implica también perspectivas distintas sobre el objeto de estudio.

Javier Tussell, por ejemplo, afirma que uno de los motivos que validan a la *htp* como tal es la vuelta en la ciencia histórica a lo político, al acontecimiento, a la narración y al personaje. Para Tussell se debe hablar de «'Historias de los Tiempos Presentes', lo que englobaría a la vez a la *htp* y a la Historia inmediata. Esta segunda sería la característica del periodismo, aquella que narra los acontecimientos al mismo tiempo que tienen lugar. La primera, en cambio, toma para sí el espacio de la vida humana entera y permite, por lo tanto, la consulta del material documental depositado en los archivos y tiene de común con la precedente ser el tiempo del acontecimiento, de la contingencia y de la última aceleración de la historia» (Tussell, 2000, p. 19). Es de hacer notar que la historia inmediata en la que se imbrican periodismo e historia ha tenido una difusión considerable³.

³ En la difusión de este concepto de Historia Inmediata tiene una gran importancia el foro que desarrolla *Historia a Debate* en su página de Internet.

Julio Aróstegui, en cambio, considera a la *htp* como heredera de la tradición de *Annales*, debiendo por ello incluir tanto lo social como lo económico, planteándose así el problema de la interdisciplinariedad entre la historia y la sociología. Para Aróstegui, especialmente en sus últimos trabajos, el objeto se aleja de lo inmediato y no debe identificarse con algún período en particular. «La historia de lo coetáneo», dice, «...significa, en definitiva, la construcción y, por tanto, la explicación, de la historia de cada época desde la perspectiva de los propios hombres que la viven. La *htp* es la historia de una edad cualquiera escrita por los *coetáneos*. En ese sentido es una categoría histórica y en forma alguna un período» (Aróstegui, 2002, p. 31).

Este autor hace otro señalamiento interesante cuando dice que a lo que se denomina *htp* es «un proyecto pensado» y una actividad «escasamente delimitada» más que una «realidad historiográfica y de análisis social con fundamentos maduros y suficientes».

Una última consideración acerca de la *htp* antes de pasar a los problemas de su tratamiento en la escuela es la estrecha relación que mantiene con la memoria colectiva. En todos los casos, la *htp* se desarrolla a partir de un trauma profundo en la sociedad. Podríamos afirmar, que en el caso del Atlántico Norte, este tema es el de la Segunda Guerra Mundial y el genocidio. Una cuestión que no abarca sólo a Alemania sino también a las naciones que sufrieron la ocupación nazi y a las actitudes de los ciudadanos de esos países en tales circunstancias.

Francia tomó la delantera en los estudios referidos a la *htp* en relación al régimen de Vichy. A mediados de los '70, comienza a manifestarse la preocupación no por la parte heroica de la historia (la Resistencia, que se descubre como un movimiento mucho más reducido de lo que se había querido creer al fin del conflicto) sino por su costado vergonzoso: el colaboracionismo, el antisemitismo y la traición de las élites. Pero además, por el estudio de cómo el recuerdo de ese pasado (y su olvido) funcionan en la sociedad a través del tiempo. «La historia de la memoria es», dice Henry Rousso, «...un análisis de la evolución de las formas y los usos del pasado sobre un período dado, tal como es llevado por grupos significativos (familias, partidos políticos, grupos socio – profesionales, naciones, etc.)» Esto, concluye el autor, tiene una implicancia disciplinar importante al otorgarle al acontecimiento una dimensión de larga duración pero, también y sobre todo, una implicación política de primer nivel: «...el pasado como motor de la acción para el presente y el futuro» (Feld, 2000, p. 32).

Cuando hablamos de la Argentina, la ruptura está aún más cerca en el tiempo: la marcan los agitados años '70 y, en especial, la sangrienta dictadura que entre 1976 y 1983 se llamó a sí misma «Proceso de Reorganización Nacional». Este trauma tiene una particularidad más. Si bien sus proyecciones fuera de nuestro país son innegables, es un acontecimiento esencialmente interno de la sociedad argentina en comparación al nazismo y su expansión en la Segunda Guerra.

3. ¿Es posible enseñar historia del presente en la escuela argentina?

De lo anterior se desprende que incorporar la *htp* en el ámbito escolar no es sencillo y que lograrlo va más allá de que exista una disposición ministerial.

Si, como dice Aróstegui, la *htp* es un proyecto sin resultados historiográficos abundantes, este debiera considerarse como el primer obstáculo. No es que no exista bibliografía sobre los años '70 en la Argentina sino que ésta se caracteriza por su heterogeneidad, ya que las obras que tratan el período provienen de distintas ciencias sociales y del periodismo pero muy pocas veces de lo que usualmente se entiende estrictamente por Historia.

Puede señalarse adicionalmente otro fenómeno: la reiteración de algunos interrogantes, según el momento en que esas obras fueron escritas. En otras palabras, como decía Rouso, «...el pasado como motor del presente y el futuro».

El clásico estudio de Guillermo O'Donnell (1982) sobre las formas de dominación autoritaria durante el gobierno militar de la «Revolución Argentina» (que se desarrolló entre 1966 a 1973) apareció en 1982. Una de las inquietudes centrales de esta obra es la explicación de los mecanismos que llevaron al retorno de Perón y a un gobierno débil jaqueado por la guerrilla. Un interés manifiesto de O'Donnell a principios de los '80 es que la inminente restauración democrática subsistiera y no resultara una repetición del fallido ensayo de 1973. Algo similar podría decirse sobre el libro de Rubén Perina (1983) sobre el mismo período y de otros aparecidos en esos años que tratan los acontecimientos de la primera mitad de la década del '70.

Una segunda tanda la compondrían los libros publicados a mediados de los '80, en el contexto de los juicios que el gobierno del Dr. Alfonsín promovió a las Juntas militares, donde uno de los problemas centrales era condenar el terrorismo de Estado y explicarse el fenómeno guerrillero, con un tácito o explícito rechazo. Dentro de esta preocupación podríamos ubicar

a *Montoneros. La soberbia armada* de Pablo Giusani y el interés por la versión castellana de *Soldados de Perón* de Gillespie.

Simultáneamente con el recrudecimiento del problema militar y de las rebeliones de los oficiales «carapintadas» aparecieron en el mercado editorial dos importantes obras sobre el problema castrense: las de Ernesto López –*Seguridad nacional y sedición militar*, publicada en 1987 por Legasa– y Rosendo Fraga –*Ejército: del escarnio al poder (1973-1976)*, editada por Sudamericana en 1988–.

Por último, a fines de los '90 el interés sobre la década del '70 explotó. Tal vez, la clave de esta especie de nostalgia por una época donde todo parecía posible esté ligada en parte a la rutina y las frustraciones de la vida cotidiana en un régimen democrático cuya recuperación ya no estaba en discusión y que permitía, entonces, que sus defectos ocuparan el primer plano. En estos últimos años, además de la reedición de varios libros (como los de O'Donnell, Cavarozzi (1983), Giusani y Gillespie), se sucedieron nuevos trabajos que van de temas puntuales como la fascinante biografía de José Gelbard (Seoane, 1998) o el campeonato mundial de fútbol de 1978 (Gibert & Vitagliano, 1998) a volúmenes colectivos que desde la perspectiva de más de una disciplina analizan diversos aspectos del período previo a la dictadura del Proceso (Puciarelli, 1999). Otro fenómeno de la época lo constituye la aparición de testimonios ficcionalizados que tuvieron un extraordinario éxito de ventas como *El presidente que no fue* de Miguel Bonasso y los tres tomos de *La voluntad* de Anguita y Caparrós.

Una conclusión general acerca de la cuestión de la bibliografía es que en un lapso relativamente corto (unos veinte años) ha aparecido una abundante y desapareja producción sobre los años '70, desde la que se han formulado distintas preguntas al pasado que, además, no se hacen sólo desde la historia sino también desde el periodismo, la sociología, la ciencia política, la economía...

El problema a subrayar cuando hablamos del ámbito escolar es que un docente «promedio» no conoce más que parcialmente ese material; si lo quisiera conocer debería destinar un tiempo del que no dispone para su lectura (y recursos con los que no cuenta para comprarlo, ya que la mayor parte no está disponible en las bibliotecas), y otro lapso no menor para establecer las problemáticas tratadas, determinar de cuáles es pertinente ocuparse en la escuela, cómo realizar la *transposición didáctica* y no pocas dificultades más.

Una cuestión adicional desde el punto de vista didáctico es que la incorporación de esta temática al currículum inadvertidamente introduce una variante al tópico de qué papel debe jugar lo cercano en tiempo y espacio en la enseñanza de la historia. El lugar común promovido por la psicología educativa es que partir de lo próximo en el tiempo (un lapso que no excede la vida de sus abuelos) y en el espacio (su ciudad, su provincia) permite a los estudiantes más jóvenes comprender estas dimensiones en su estado más simple y armonioso para pasar luego a lugares y tiempos lejanos, necesariamente más complejos y conflictivos⁴. Aunque esa perspectiva ha perdido últimamente prestigio en la comunidad académica, se ha arraigado notablemente entre los docentes y la presencia de la *htp* en el currículum la cuestiona al comprobar que lo cercano no está siempre exento de conflicto sino que puede ocurrir todo lo contrario.

Por otra parte, no se debe ser ingenuo con el interés espontáneo que esta temática pueda despertar en los alumnos. En *Historia del siglo XX*, Eric Hobsbawm plantea el caso de esta manera: «La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven» (Hobsbawm, 1995, p. 13). Más adelante, Hobsbawm introduce otro concepto muy sugestivo acerca de cómo para las personas de más edad y otra formación, «el pasado es indestructible... porque el pasado forma parte del entramado de nuestra vida...» «Para el autor del presente libro», dice, «el 30 de enero de 1933 no es una fecha arbitraria en la que Hitler accedió al cargo de canciller en Alemania, sino una tarde de invierno en Berlín en que un joven de quince años, acompañado de su hermana pequeña, recorría el camino que le conducía desde su escuela en Wilmersdorf, hacia su casa en Halensee, y que en un punto cualquiera del trayecto leyó el titular de la noticia. Todavía lo veo como en un sueño» (Hobsbawm, 1995, p. 14).

Esta doble cuestión del «presente permanente» de los jóvenes y el «pasado indestructible» de los adultos tiene implicancias didácticas cuando tenemos que explicar a nuestros alumnos temas que para nosotros siguen de alguna manera abiertos y para ellos son de una existencia casi tan brumosa como la Querella de las Investiduras. En una conferencia de 1993, el mismo

⁴ Una obra representativa de esta visión se encuentra en Luc (1981). Para una visión polémica ver: Amézola (1999).

autor había dicho: «Cuando les digo a mis alumnos norteamericanos que recuerdo el día en Berlín en que Hitler se convirtió en canciller de Alemania me miran como si acabara de decirles que estaba presente en el *Ford's Theatre* cuando Lincoln fue asesinado en 1865. Para ellos ambos acontecimientos son igualmente prehistóricos.» (Hobsbawm, 1998, p. 232). Algo muy similar comenta Primo Levi, que durante años recorrió las escuelas de italianas para hablar acerca de los campos de concentración, de los que había sido una de sus víctimas. Refiriéndose a la primera de las obras que dedicó al tema, dice: «*Si esto es un hombre* es muy leído en Italia porque existe una edición escolar anotada. Es un libro de texto... Debo decir que cada año se venden entre diez y quince mil ejemplares en las clases, y a menudo me invitan a comentar este libro. Y advierto con frecuencia también en las cartas que recibo –y recibo muchas– conmoción, incluso participación, pero como si se tratase de un suceso que ya no nos concierne, que no pertenece a Europa, a nuestro siglo, como los hechos, qué se yo, de la Guerra de Independencia americana» (Levi, 1998, 190).

Esta cuestión ha sido descripta por Joaquín Prats cuando se ocupa de los distintos aspectos que implica la dimensión temporal en la enseñanza de la historia en la escuela: «...existen concepciones que groseramente distinguen entre lo antiguo y lo nuevo, concepciones ligadas al tiempo escolar. Normalmente, grandes traumas sociales establecen barreras que determinan lo lejano y lo próximo. Por ejemplo, para las generaciones de franceses y alemanes que están entre los 65 y los 85 años, la Guerra Mundial actúa de frontera entre dos épocas de la historia. Probablemente, para los abuelos de estas personas, esta frontera la habría constituido la Primera Guerra o la llegada del ferrocarril a su pueblo» (Prats, 2000, p. 91).

El abismo invisible entre profesores y alumnos es una de las barreras más difíciles de superar cuando nos ocupamos de la historia reciente. La brecha generacional y las distintas formas en las que estos acontecimientos nos involucran hacen necesario un trabajo que será muchas veces duro.

4. ¿Es necesario enseñar Historia del Presente?

De las batallas que se dieron en torno a los cambios de la enseñanza de la historia en la Argentina, una de las más enconadas estuvo relacionada con la gran importancia que se otorgó en el nuevo curriculum a la historia contemporánea y a la historia reciente. Esta controversia ha adquirido un sesgo particularmente conservador en los últimos tiempos. Un ejemplo de

ello es el informe que la Academia Nacional de la Historia enviara al Ministerio de Educación de la Nación a principios de 2001. En este documento se hace una fuerte crítica a los principios de la reforma a partir de lo que la Academia entiende que es la disciplina histórica y, entre otras cosas, se pronuncia duramente contra el «...desequilibrio que provoca privilegiar demasiado los procesos históricos contemporáneos...»⁵.

Ante esta declaración, no es en vano recordar que la Historia está en todos los curricula del mundo porque con su enseñanza se asegura la transmisión de la herencia social de una generación a otra y es en ellos donde ese legado se define. Por esta razón el curriculum no es una simple decisión de cuestiones técnicas, sino que permite distinguir luchas sociales y políticas sobre las prioridades dentro de la escuela. Lejos de ser un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento más apreciado, el curriculum escolar –desde los planes y programas a los textos y las guías de estudio– se inscribe en prioridades sociales determinadas por diversos grupos. Lo que hay entonces en este caso es una elección fuerte, la de tomar el presente como horizonte para plantearse comprender el mundo que nos toca vivir y para elaborar nuestras visiones del pasado, lo que no significa que haya que estudiar exclusivamente historia contemporánea. El cuestionamiento a esta postura de ninguna manera se justifica exclusivamente desde un punto de vista técnico (la historia escolar anterior tampoco podría ser defendida a partir de esa perspectiva) sino con un fuerte contenido político como el que trasunta el «Informe...» de la Academia Nacional de la Historia.

Si ampliamos la visión de esta manera, ¿es importante ocuparnos de la *htp* en la escuela? Tal vez, alguna respuesta pueda encontrarse en sucesos producidos en los últimos tiempos.

Francia, el país precursor de la *htp*, dio hace poco una sorpresa al mundo. En las elecciones presidenciales del 20 de abril de 2002, el ultraderechista Jacques Le Penn obtuvo el segundo lugar y concurrió al *ballotage* tras haber logrado mucho más de cinco millones de votos. Este personaje, a quien pocos tomaron en serio en el momento de su aparición en el escenario político en la década del '70, logró ese lugar proclamando su antisemitismo y su xenofobia. En 1987 se había destacado cuando afirmó que las cámaras de gas habían sido sólo un detalle en la Segunda Guerra Mundial. Aunque luego fue apabullado en la segunda vuelta, es indudable el crecimiento de

⁵ Academia Nacional de la Historia. *Informe de la Comisión de Enseñanza de la Historia de la Academia Nacional de la Historia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación*, enero de 2001.

la ultraderecha en la mayor parte de Europa occidental, con todo lo que esto significa. Entre otras cosas, en el caso francés, el aparente olvido del oprobioso régimen de Vichy que tuvo vigencia entre 1940 y 1944 bajo la ocupación nazi y la vía libre a una política abiertamente hostil hacia los extranjeros.

Hace algunos años, Umberto Eco advertía de un olvido similar acerca del fascismo en Italia y subrayaba las nociones imprecisas que muchos jóvenes y personas de mediana edad tenían acerca de los acontecimientos desarrollados en Italia entre 1943 y 1945 y el enfrentamiento entre totalitarismo y democracia. Decía al respecto:

La espectacularización de los acontecimientos históricos recientes los entrega a un pasado mitológico, una ocasión para entretener, no un espacio para reflexionar. ¿Qué queda como alternativa? Las decenas de óptimos libros de historia producida en estos cincuenta años. Pero es un material para un par de miles de personas, no para millones. Por lo cual tenemos, de un lado, la reflexión científica (para pocos), del otro, el espectáculo (para todos). Lo que nos faltó es precisamente un espacio de reflexión no especializada, a la que quizás pudo haber entregado la escuela, no tanto con el último capítulo de los manuales de historia, sino con una más intensa educación cívica... (Eco, 1995, p. 39).

La escuela, en su visión, había perdido una oportunidad educativa única.

Pero la situación podría ser más dramática. Si algo semejante ocurriera en nuestros países, ¿soportarían las incipientes democracias de América Latina, donde el sistema político está jaqueado por la insatisfacción que producen las necesidades sociales no resueltas y la corrupción imperante en la mayoría de ellas, una situación similar? ¿Los puntos de ruptura consensuados en las últimas décadas serían los mismos o empezarían a diluirse como parece que está ocurriendo en el autosatisfecho Primer Mundo?

5. ¿Memoria o memorias?

Algo está fallando en las «políticas de la memoria» que, como afirma Andreas Huyssen, son el modo en que las sociedades se responsabilizan por su historia⁶. Para Huyssen un debate en el que participaron activamente

⁶ Al respecto, el pensador alemán dice que «La memoria colectiva no es natural: siempre ha sido una construcción, como los mitos nacionales. La diferencia es que en la modernidad hay consciencia acerca de que la historia es una construcción. No una invención, porque está ligada a las raíces de la cultura, a lo vivido, pero tampoco una ‘esencia’ que perdura aunque uno no se preocupe por ella» (Costa, 2002).

diversos sectores de la sociedad sobre lo que llama los «pasados – presentes» fue lo que modeló en varios países cuáles serían las formaciones políticas que adoptarían para la actualidad.

Los modelos sobre los que se realizaron estas articulaciones entre pasado y presente son básicamente dos: la *reconciliación* y la *ruptura*. El caso paradigmático de esta segunda opción es la condena de los alemanes al nazismo y al crimen excepcional que significó el holocausto cuando culminó la Segunda Guerra Mundial. De hecho, la democracia posbélica en este país descansó sobre el consenso acerca de que el nacionalismo y el antiliberalismo exacerbados llevaron a Hitler al poder en 1933 y empujaron a Alemania a su posterior tragedia. Es cierto que esta visión del pasado fue una construcción trabajosa. El régimen cayó como resultado de las acciones de las tropas aliadas y no hubo – como en el caso de Italia – una simultánea rebelión popular. El nazismo había contado con el apoyo de buena parte de la población durante los doce años que detentó el poder, pero al fin de la guerra el juicio de Nüremberg permitió identificar nazismo con hitlerismo y adjudicar todas las responsabilidades a la camarilla de bandidos que rodeaba al fñhrer o a la transitoria pérdida del sentido común del pueblo alemán ante la fascinación que Hitler producía en las masas. Si esto ocurría en Alemania Federal, la explicación en la República Democrática no era en esencia diferente: la instauración del régimen nazi había respondido al impulso de los intereses del gran capital e impuesto por una banda de criminales, mientras el pueblo resistió liderado por el partido comunista. De una manera u otra se evadían las responsabilidades personales pero, fuera como fuera, el resultado era que el pasado nazi había perdido toda legitimidad y no podía presentarse como un modelo para el futuro.

Una característica de esta construcción del pasado es que para los alemanes había dos catástrofes superpuestas. La primera era la división del país y la pérdida de territorios como resultado de la derrota en la guerra. La segunda, los campos de exterminio y la destrucción de los judíos. Lo que ocupa primordialmente la atención en los años posteriores al fin de la guerra es la tragedia nacional, y es de ella que se ocupa la historiografía alemana. La inusitada experiencia de que por primera vez un estado moderno volcara todo su aparato burocrático, judicial y político al objetivo de exterminar un grupo humano no fue un tema predominante hasta la década del '60.

A mediados de la década del '80 la visión sobre el pasado nazi entra en discusión a partir de un artículo periodístico de Ernst Nolte que luego expondrá ordenadamente sus tesis especialmente en *La guerra civil*

europea. Nolte plantea que el nazismo no es un fenómeno aislado sino una simple consecuencia del comunismo. Afirma, por ejemplo, que «... la relación entre Hitler con el comunismo, caracterizada por el miedo y el odio, de hecho rigió los criterios y la ideología de aquel, que sólo expresaba con términos particularmente intensos los sentimientos de un gran número de contemporáneos suyos, alemanes y extranjeros, y que estas opiniones y temores no sólo resultaban claros, sino que en gran medida eran comprensibles y, hasta cierto punto, justificados» (Nolte, 1994, p. 22). De esta forma, el nazismo se transforma en un mal menor y Alemania, de alguna forma, en víctima.

Inmediatamente se inició una encendida polémica conocida como *Historikerstreit* que comenzó en 1986. Las críticas de los historiadores a Nolte se centraron en que sus afirmaciones no tenían ninguna base de demostración, especialmente en lo referido al pánico al bolchevismo no pueden sostenerse. Pero además, se le plantean objeciones diversas como que el tema de justificar la persecución como resultado que en la Revolución Rusa habían participado muchos judíos (un argumento clásico de la propaganda de la ultraderecha) históricamente no tenía sustento ya que el antisemitismo de Hitler se había formado con anterioridad en Austria y Alemania.

Jürgen Habermas interviene en la controversia desde un ángulo distinto. Para él es importante que el tema de la política criminal de los nazis quede siempre presente en la memoria alemana para que una experiencia similar no pueda repetirse. Reflexionar sobre esto, pensaba Habermas, permitiría a Alemania filiarse definitivamente a la tradición europea moderna democrática y no a la idea de un desarrollo autónomo que la había empujado en el pasado al autoritarismo. En otras palabras, la visión del pasado como determinante del futuro.

Cuando cayó el muro de Berlín y Alemania se unificó, la «catástrofe nacional» se desvaneció y la catástrofe de los campos de exterminio se hizo cada vez más visible.

Poco tiempo después de la reunificación, la opinión pública recibió un nuevo cimbronazo cuando se publicó *Los verdugos voluntarios de Hitler*, un libro que proponía la tesis de que el holocausto no había sido producto exclusivo de las SS y de los miembros del partido nazi sino también una acción compartida por ciudadanos alemanes de la más diversa condición. Su autor, D. J. Goldhagen, dice: «...ciertas creencias sobre los judíos llegaron a tener una gran difusión entre los alemanes y se integraron en la cultura

oficial de Alemania mucho antes que los nazis llegaran al poder, y que luego tales creencias sustentaron lo que los alemanes corrientes, tanto individual como colectivamente, estaban dispuestos a tolerar y llevar a cabo durante el período nazi» (Goldhagen, 1997, p. 12).

Un ejemplo significativo para ese debate es el problema de la conciencia histórica y su relación con la investigación y con la historia escolar, tal como lo plantea el profesor Frank Stern. Los alemanes han sido precursores en esta preocupación y Stern presenta un buen caso: «A fin de representar en forma plástica el carácter problemático de la conciencia histórica alemana, me serviré de una imagen ...que aparece... en los textos de historia usados en los colegios secundarios. He revisado los textos, que se publicaron en los años 50, 60, 70 y 80; y hallé en la mayor parte de ellos el mismo cuadro: judíos que, portando valijas y pequeños envoltorios, marchan por la calzada, vigilados por agentes del orden: esa foto se tomó durante La Noche de los Cristales Rotos... En la mitad de la calle aparecen solamente algunos policías. En los volúmenes que salieron a la luz varios años después, ya se ven civiles alemanes de pie en las aceras, contemplando desde un costado a los judíos y a sus guardias. Una década después se repite la escena, pero ahora completa: una masa de gente en la calle, observa a los judíos y a los policías. En esa muchedumbre, un papá con su pequeño a la espalda, y el padre señalándole a su chico lo que allí sucede. Como si se tratara de algo rayano en lo ‘popular’, un evento en el que participan muchas personas y no sólo de lejos sino desde bien cerca».

«Sostengo», concluye Stern, «que un ejemplo tan simple puede enseñarnos algo sobre la evolución de una conciencia histórica: ¿qué pasaba por la cabeza de los autores de esos libros cuando al revisar las fotografías decidían: ‘No tomemos sólo un fragmento’? Resulta muy interesante seguir este punto a lo largo de 30 años. Máxime si en su transcurso el saber histórico se amplió y la investigación sacó a la luz nuevos trabajos, ya que en resumidas cuentas las masas habían sido copartícipes de lo que sucedió en Alemania» (Birmajer, s/f).

Como el mismo Goldhagen afirma en su libro, las culturas políticas no son inmutables y, por el contrario, evolucionan tal como había ocurrido en el caso alemán a pesar de los brotes de neonazismo acerca de los cuales la sociedad debía estar alerta. Ni bien concluida la guerra, la educación se consideró como un elemento fundamental para promover esa evolución, procurando expurgar los contenidos escolares de las visiones estereotipadas del «otro» y las perspectivas xenófobas.

Pero la *ruptura*, como dijimos, no es la única alternativa posible. También puede apelarse a la *reconciliación* y tal vez el caso más notable de esta segunda alternativa sea el papel que jugó la Guerra Civil en la transición democrática española. Por cierto, la elección por conciliar opuestos no es simplemente voluntaria sino que resultaba posible por las condiciones totalmente diferentes con relación al caso alemán. En España, simplemente murió Franco pero su régimen dejaba un legado económico exitoso y los franquistas controlaban el poder político. Por otra parte, la Guerra había concluido hacía más de treinta y cinco años, muchos de los protagonistas de la transición no habían nacido para ese entonces y, aún para quienes sí la habían vivido, sus ecos se escuchaban asordados por el paso del tiempo. Todo esto permitió una notable operación alentada desde el poder: la *ruptura*, promovida por la izquierda política que no quería olvidar los años que van de 1936 a 1939, fue presentada exitosamente como una postura que buscaba impedir la reconciliación y promover la vuelta a la violencia. Una sociedad satisfecha por el bienestar logrado y la existencia de sectores neofranquistas partidarios de una reforma política dieron el triunfo a la perspectiva conciliatoria⁷.

Tan completa fue esa victoria que en 1986, al cumplirse cincuenta años del comienzo de la Guerra Civil, el gobierno socialista de Felipe González emitió un comunicado que reprodujo toda la prensa. Allí se decía: «Una guerra civil no es un acontecimiento conmemorable, por más que para quienes la vivieron y sufrieron sea un episodio determinante de su propia trayectoria biográfica. (La guerra) es definitivamente historia, parte de la memoria de los españoles y de su experiencia colectiva. Pero no tiene ya presencia viva en la realidad de un país cuya conciencia moral última se basa en los principios de la libertad y la tolerancia». Continuaba afirmando que «...el gobierno quiere honrar y enaltecer la memoria de todos los que en todo tiempo contribuyeron con su esfuerzo y muchos de ellos con su vida, a la defensa de la libertad y la democracia en España...y recuerda también con respeto a quienes, desde posiciones distintas a las de la España democrática, lucharon por una sociedad diferente, a la que también muchos sacrificaron su propia existencia.» Finalmente, el gobierno hacía votos por la reconciliación definitiva de todos los españoles y que nunca una guerra civil pudiera repetirse (Aróstegui, 1996, p. 38).

Casi quince años después Pilar del Castillo, la Ministra de Educación del Partido Popular, se refería a lo que debía ser la enseñanza escolar de

⁷ Para una visión del caso de la transición española: Bernecker (1996).

la Historia en términos totalmente funcionales a este esfuerzo por eliminar el conflicto: «...el estudio de la historia debe dar contestaciones al *qué*, al *quién*, al *cuándo* y al *cómo*, y el *por qué* no debe abordarse porque es controvertible» (Redacción, 2000).

En el caso argentino, *ruptura* y *reconciliación* se sucedieron en la construcción de la memoria sin solución de continuidad. La experiencia de *ruptura* iniciada por el gobierno del Dr. Alfonsín con el juicio a las juntas de comandantes de la dictadura volvió sobre sus pasos al compás de las rebeliones de los militares carapintada. Luego, en 1989, Carlos Menem intentó poner fin al problema con una grotesca *reconciliación* que comenzó con un monumental ejercicio de manipulación del pasado –la repatriación de los restos de Rosas⁸– y terminó con el indulto a los integrantes de las cúpulas militares.

El retroceso y la incoherencia diluyeron la importancia del tema de los derechos humanos en la enseñanza en los primeros '90, en concordancia con la exacerbación del individualismo en esos años. Lo que se dio en llamar la «ciudadanía de baja intensidad» ocultó por un tiempo el problema. *Ruptura* y *reconciliación* se superpusieron, anulándose y obturando el tratamiento escolar del problema. En la segunda mitad de los '90 una presión social creciente y un mayor compromiso ciudadano instalaron definitivamente el tema en la sociedad y facilitaron su tratamiento en la escuela.

6. Historia, memoria y enseñanza

Estas alternativas entre *ruptura* y *reconciliación* nos llevan también a las complejas relaciones entre *historia* y *memoria*. Yosef Yerushalmi se plantea el tema con algunas preguntas muy sugerentes: «¿En qué *medida* tenemos necesidad de la historia? ¿Y de qué *clase* de historia? ¿De qué deberíamos acordarnos, qué podemos autorizarnos a olvidar?» (Yerushalmi, 1998, p. 16). Y agrega más adelante: «...cuando decimos que un pueblo 'recuerda', en realidad decimos primero que un pasado fue activamente transmitido a las generaciones contemporáneas... y que después ese pasado transmitido se recibió como cargado de un sentido propio. En consecuencia, un pueblo 'olvida' cuando la generación poseedora del pasado no lo transmite a la siguiente, o cuando ésta rechaza lo que recibió o cesa de transmitirlo a su vez, lo que viene a ser lo mismo» (Yerushalmi, 1998, pp. 17-18).

⁸ Para una visión de los sentidos cambiantes de la repatriación de los restos de Rosas, ver: Amézola & Barletta (1992).

Pero hoy en día la transmisión, fuera y dentro de la escuela, está desprestigiada. En el primer caso, por el quiebre de la relación entre las generaciones en una sociedad que venera el universo adolescente y donde los adultos han dejado de ser referentes para los jóvenes, quienes resultan ahora el nuevo modelo en un mundo que se niega por todos los medios a envejecer. Esto afecta la posibilidad de transmisión también en la escuela, donde la autoridad del maestro/adulto se ve seriamente cuestionada. Pero más allá de esta cuestión, el auge de la pedagogía constructivista que subraya la necesidad de que el alumno «descubra» el conocimiento por sí mismo con maestros que se limiten sólo a guiarlos en ese camino, obtura el papel que tradicionalmente tenía la transmisión de los adultos en el seno de la sociedad y en el ámbito escolar (Dussel, 2001).

Por otra parte, el vínculo entre *memoria* e *historia* es conflictivo. ¿Qué relación existe entre historia y memoria? ¿Y entre memoria y enseñanza de la Historia? Yerushalmi critica la «hipertrofia» de la historiografía, pero reserva a la historia un papel importante: «... la dignidad esencial de la vocación histórica subsiste, e incluso me parece que su imperativo moral tiene en la actualidad más urgencia que nunca. En el mundo que hoy habitamos, ya no se trata de una cuestión de decadencia de la memoria colectiva y de declinación de la conciencia del pasado, sino de la violación brutal de lo que la memoria puede todavía conservar, de la mentira deliberada por la deformación de fuentes y archivos, de la invención de pasados recompuestos y míticos al servicio de los poderes de las tinieblas... Si me es dado a elegir, me podré del lado del 'exceso' de historia, tanto más poderoso es mi terror al olvido que el temor a tener que recordar demasiado» ((Yerushalmi, 1998, p. 25).

A la relación *memoria* – *historia* se refiere también Jacques Le Goff, cuando afirma que el gran aporte del historiador no es sólo la reconstrucción de la memoria, sino también su «normalización». «Hablo de 'normalización'», dice Le Goff, «en el sentido positivo. Es necesario que la memoria no sea una memoria pervertida, deformada, manipulada. Para ser inspiradora, el requisito esencial es que sea verificada y pensada a través de la historia...» (Redacción, 1997).

En el mismo sentido apunta la opinión de Alain Prost. Este historiador afirma que: «...el sentido de las conmemoraciones se pierde si un conocimiento culto no lo sustituye con rigor y piedad. Es preciso que en lo sucesivo, la Historia tome el lugar de la memoria» (Prost, 1999, Prefacio). Existe, entonces, un papel específico de la memoria y otro de la historia. La historia revuelve y cura al mismo tiempo. Es terapéutica porque sana los

conflictos de la memoria. En las clases, no se ejerce simplemente el deber de recordar, lo que no tendría sentido. Es necesario inscribir todos esos acontecimientos dolorosos en la historia, en el tiempo largo. La historia de los campos de concentración, por ejemplo, comienza antes que el período estricto de la Segunda Guerra Mundial y merece un análisis que exceda la escala nacional alemana y abarque, por lo menos, la dimensión europea. En caso contrario, el horror resultaría inexplicable (Husson, 2000).

Por otra parte, en Argentina, la construcción de la memoria estuvo relacionada con las virtudes de la vida en democracia en contraposición al horror a los años de la dictadura de 1976-1983 (Romero, 2002). Pero en esta época de vertiginoso desprestigio del régimen democrático, ¿se mantendrá esa visión condenatoria por mucho tiempo? ¿Aparecerá nuestro propio Le Penn, ya no de un país desarrollado sino de una sociedad exhausta? No hay respuestas ciertas pero sí algunos indicios inquietantes. En una encuesta publicada por el diario *La Nación*, en lo que va del año 2002, las Fuerzas Armadas han incrementado su imagen positiva del 27 por ciento en mayo, al 39 en julio y al 42 en septiembre. Mientras tanto, la Cámara de Diputados y la de Senadores de la Nación empatan con sólo un 6 por ciento de valoración positiva en la sociedad. La justicia en general y la Corte Suprema en particular estaban aún por debajo de ese magro índice con sólo un 4 por ciento de la consideración pública (Redacción, 2002).

Si la historia de los campos de concentración excede el período 1939-1945, de la misma manera el conocimiento histórico debería buscar las raíces de la dictadura de 1976-1983 y la supervivencia de sus efectos en la actualidad.

7. Entre lo necesario y lo posible

Está claro que la enseñanza de la *htp* es necesaria si coincidimos en su relación estrecha con las actitudes que atraviesan el saber disciplinar y su importancia en la formación de una concepción democrática de ciudadanía. La necesidad de acceder a esta temática es pareja con las dificultades para abordarla y esto plantea la necesidad de ponderar cómo ocuparse del pasado inmediato en el aula. El primer paso es comprender que estos temas no están en la escuela y que es imprescindible que se discutan en ese ámbito.

Pero la discusión acerca de cuáles deberían ser los contenidos escolares sigue agitando las aguas. Como ya dijimos, la Academia Nacional de la Historia presentó un lapidario informe sobre la reforma de la enseñanza de la Historia

en general y al énfasis en lo contemporáneo en particular. Estas afirmaciones van acompañadas por otros argumentos acerca de lo que la institución considera una descabellada apelación al «saber hacer», como cuando se refiere al «...ilusorio énfasis puesto en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos que procura poco menos que improvisarlos abruptamente en la tarea larga, paciente y esforzada del historiador, (que) resulta un descabellado despropósito que debería sustituirse por un más amplio suministro de información sobre la temática histórica en estudio»⁹.

En esta, como en otras oportunidades, la discusión se centra aparentemente en consideraciones disciplinares pero, en realidad, los argumentos implican también a los aspectos psicológicos y pedagógicos del curriculum.

Una buena síntesis de la complejidad de cuestiones a tener en cuenta en la enseñanza es realizada por François Audigier: «...la disciplina escolar es considerada una mediación entre los objetivos que la sociedad confía a la escuela y los saberes particulares». Estos objetivos son diversos, a veces contradictorios y corresponden a tres familias:

- objetivos culturales, patrimoniales, transmitir un conjunto de conocimientos y de puntos de referencia destinados a unificar a la sociedad, a favorecer a la comunicación, a permitir la vida social;

- objetivos científicos y críticos; los saberes enseñados por la Escuela, por más que sean una simplificación exacta de saberes científicos no deben ser erróneos, los saberes científicos del docente están ahí como una garantía del no error. Sin embargo, hay que enseñar tanto los resultados del conocimiento como los procedimientos, los métodos, hay que favorecer el espíritu crítico para ayudar a la construcción de la autonomía del pensamiento.

- objetivos prácticos; se supone que los saberes escolares sirven a la vida cotidiana y más tarde. Por supuesto, nuestras disciplinas son disciplinas de enseñanza general y no formamos historiadores o geógrafos; pero los saberes adquiridos por los alumnos se supone que van a ayudarlos a comprender el mundo, a descifrar informaciones, a situarse en el espacio, a ejercer activamente su ciudadanía...

Así, la «disciplina escolar» «... plantea los saberes desde el punto de vista de la Escuela e invita a interrogar sobre lo que es útil, legítimo, pertinente de ser enseñado» (Audigier, 2001, pp. 127-131). Este es el problema central

⁹ Academia Nacional de la Historia (ANH). *Informe de la Comisión de Enseñanza de la Historia de la Academia Nacional de la Historia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación*, enero de 2001.

acerca de la validez de la enseñanza escolar de la *htp* y que muy pocas veces aparece planteado con claridad.

Una consideración necesaria es que se presentaría una contradicción aparente entre el nuevo énfasis en el estudio escolar de procesos históricos y esta perspectiva que, en principio, no puede desprenderse de lo acontecimental. ¿Es válido este retorno al acontecimiento? Jean Louis Flandrin, por ejemplo, opina que: «En la actualidad la historia política y del acontecer no está muerta. Se encuentra incluso muy bien, porque responde a la demanda de una gran parte del público: los interesados en las ciencias políticas y los lectores de *Historia*. Por otra parte, ¿no estamos nosotros mismos interesados en los acontecimientos de la actualidad y en los estudios consagrados a aquellos ocurridos en un pasado cercano? No veo ninguna razón para lanzar anatemas contra este tipo de historia si es de buena calidad. Su razón de ser se justifica mientras tengamos una vida política y los acontecimientos sucedan en nuestra sociedad» (Flandrin, 1997, pp. 210-211). En esta opinión, además, aparece indirectamente la necesidad de una Historia útil para la educación del gran público de la que hablaba Eco, más allá de las discusiones de los grupos especializados.

Además, la historia escolar que viene a cambiar la reforma sólo puede ser considerada «política» en una visión superficial. En realidad se trataba nada más que de la exaltación épica del glorioso pasado nacional o, en otras palabras, una historia donde la política está ausente. No hubo en ella conflictos entre hombres y grupos con intereses e ideas enfrentados.

Por otra parte, la consideración del acontecimiento en la *htp* adquiere características novedosas. Como plantea Henry Rousso, esta particularidad lleva a la paradoja aparente de considerar un sugerente «acontecimiento de larga duración» que el autor ejemplifica de la siguiente forma: «... observada desde el punto de vista de las secuelas en la memoria, la Segunda Guerra Mundial todavía no ha terminado en Europa. En Francia se acaba de entregar un informe sobre la expoliación de judíos y este año el gobierno va a empezar a pagarles a las víctimas judías expoliadas por Vichy que no fueron indemnizadas después de la guerra. Se puede considerar que el acontecimiento '*Vichy*' comienza en 1940 —e incluso antes—, pero que el punto final todavía no se ha fijado ya que la historia de la memoria, la de las representaciones posteriores del acontecimiento, es parte integrante de esa historia» (Feld, 2000, p. 32).

Una cuestión significativa es el choque entre algunos tópicos de la moda pedagógica y las necesidades que presenta la *htp* para su enseñanza. Como

dijimos, si los psicólogos educacionales propugnaron que para comprender la historia había que ocuparse de lo cercano en el tiempo y en el espacio como la escala aprensible para los jóvenes por su simplicidad, en este caso la ilusión de la falta de conflictos en esas dimensiones se rompe en mil pedazos. A la vez, el mito de la «enseñanza por descubrimiento» como única propuesta válida choca con la necesidad de una transmisión lúcida de los acontecimientos traumáticos del pasado reciente. En otras palabras, Piaget es puesto en la picota.

¿Pero cómo deben ser las explicaciones? Una dificultad para la transposición didáctica es la heterogeneidad de la bibliografía. Por otra parte, plantear que la historia no es simplemente la «ciencia del pasado» es un hueso duro de roer para docentes que terminaron su formación de grado hace veinte, quince o diez años. En este sentido sería necesario que una enérgica actualización de los docentes en servicio acompañara a las reformas, lo que no ha ocurrido y ha sido el «talón de Aquiles» de toda la transformación educativa.

Es cierto que los manuales escolares se modificaron desde 1993 y el tratamiento de la temática relativa al pasado inmediato ha cambiado y mejorado notablemente. También es verdad que han aparecido libros para uso escolar que se ocupan de estos problemas de una manera inteligente¹⁰, pero lo que falta es la preparación de maestros y profesores para que puedan utilizar el nuevo material en el aula con provecho y criterio independiente.

Un peligro implícito de la falta de una eficaz actualización es la banalización del pasado a la que puede contribuir la mera retórica bien pensante. La consecuencia no querida de una mirada superficial es que el tema se transforme en una simple «película de terror». Por el contrario, es necesario que la palabra justa y los matices reemplacen a los adjetivos. Como decía Primo Levi, «Quizá no se pueda comprender lo que sucedió o no se deba comprender lo que sucedió, porque comprender es justificar. No podemos comprender el odio nazi, pero podemos comprender dónde nace ese odio» (Abós, 1997, p. 17).

Una diferencia entre lo que es la *htp* en la Argentina y en los ejemplos europeos que hemos tomado a lo largo de estas páginas es que el pasado del que se ocupa está todavía más cercano en el tiempo y sus víctimas y testigos mantienen viva la llama de ese trauma. Pero es muy sugerente una observación de Hobsbawm: «No hay ningún país donde al desaparecer la generación política que tuvo experiencia directa de la segunda guerra

¹⁰ Especialmente interesante es: Dussel, Finocchio & Gojman (1997).

mundial no se haya producido un cambio importante, aunque a menudo silencioso, en su política, así como en su perspectiva histórica de la guerra y –como es evidente en Francia como en Italia– de la Resistencia. Esto es aplicable de modo más general, al recuerdo de cualquiera de los grandes cataclismos y traumas de la vida nacional» (Hobsbawm, 1995, 235). ¿Qué pasará, entonces, dentro de treinta años en la Argentina con la consideración de la despiadada dictadura de 1976 a 1983?

8. Referencias bibliográficas

- Abós, Á. (1997, 18 de julio). La ardiente paciencia. *La Nación*, p. 17.
- Aróstegui, J. (1996). *La memoria de la Guerra Civil en la sociedad española de Transición*. In W. L. Bernecker, *De la Guerra Civil a la Transición. Memoria histórica, cambio de valores y conciencia colectiva*. Augsburg: Institut für Spanien und Lateinamerika studien, Universität Augsburg.
- Aróstegui, J. (2002). Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia). *Sociohistórica*, (9-10).
- Audigier, F. (2001). *Investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la formación de los docentes*. In AA. VV., *La formación docente en el Profesorado en Historia* (pp. 127-131). Rosario: Homo Sapiens.
- Bernecker, W. L. (Comp.). (1996). *De la Guerra Civil a la Transición. Memoria histórica, cambio de valores y conciencia colectiva*. Augsburg: Institut für Spanien und Lateinamerika studien, Universität Augsburg.
- Birmajer, M. De la efemérides a lo efímero. *Página/30*, (85), p. 36.
- Cavarozzi, M. (1983). *Autoritarismo y democracia*. Buenos Aires: CEAL.
- Costa, F. (2002, 27 de abril). Obsesionados por recordar. Entrevista con Andreas Huyssen. *Clarín*.
- De Amézola, G. de, & Barletta, A. M. (1992). Repatriación: modelo para armar. In *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino*. La Plata: Estudios e Investigaciones n. 12. FaHCE, UNLP.
- Dussel, I. (2001). *La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria*. In S. J. Guelerman (Ed.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina del posgenocidio*. Buenos Aires: Norma.

- Dussel, I., Finocchio, S., & Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca más*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Eco, U. (1995). La historia reciente como espectáculo. *La Nación*.
- Feld, C. (2000). Entrevista con Henry Rousso. 'El duelo es imposible y necesario'. *Puentes*, (2).
- Finocchio, S. (1991). Una reflexión para historiadores. ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media? *Entrepasados*, (1).
- Flandrin, J. L. (1997). *De la historia. Problema a la aproximación histórica de los problemas. Certidumbres e incertidumbres de la historia*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Universidad Nacional/ Norma.
- Gilbert, A., & Vitagliano, M. (1998). *El terror y la gloria*. Buenos Aires: Norma.
- Goldhagen, D. J. (1997). *Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes corrientes y el holocausto*. Madrid: Taurus.
- Haddad, G. (1993). *Los biblioclastas. El mesías y el auto de fe*. Buenos Aires: Ariel.
- Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- Husson, J. P. (2000). Dossier: Historia y memoria de las dos guerras mundiales. ¿Educar en la memoria? *Clío. History and History Teaching*, (14).
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós. ICE/UAB.
- Levi, P. (1998). *Entrevistas y conversaciones*. Barcelona: Península.
- Luc, J. N. (1981). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Moisan, H. (1999). *Les sentinelles de Pierre*. Paris: Editions Bleu.
- Nolte, E. (1994). *La guerra civil europea, 1917-1945*. México: FCE.
- O'Donnell, G. (1982). *El Estado burocrático autoritario*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Perina, R. M. (1983). *Onganía, Levingston, Lanusse. Los militares en la política argentina*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), pp. 71-98.

- Prost, A. (1999). Prefacio. In H. Moisan, *Les sentinelles de Pierre*. Paris: Editions Bleu.
- Pucciarelli, A. (1999). *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Redacción (1997, 30 de noviembre). Un patriota europeo. Jacques Le Goff habla del futuro de Europa. *Radar*, p. 8.
- Redacción (2000, 14 de noviembre). *ABC*.
- Redacción (2002, 20 de octubre). Encuesta de la consultora Research International – Analogías. *La Nación*.
- Romero, L. A. (2002, 18-20 de abril). *Recuerdos del Proceso, imágenes de la democracia: luces y sombras en las políticas de la memoria*. Presentada en el Primer Coloquio Historia y Memoria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata.
- Seoane, M. (1998). *El burgués maldito*. Buenos Aires: Planeta
- Tussell, J. (2000). *La Historia del Tiempo presente. Algunas reflexiones sobre el caso español. Actas del Segundo Simposio de Historia Actual*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Yerushalmi, Y. H. (1998). Reflexiones sobre el olvido. In AA. VV., *Usos del olvido. Comunicaciones al Coloquio de Royaumont* (pp. 16-18). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Fuentes Documentales

- Academia Nacional de la Historia (ANH). *Informe de la Comisión de Enseñanza de la Historia de la Academia Nacional de la Historia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación*, enero de 2001.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, 1995, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, 1997, Buenos Aires.

SOBRE LOS AUTORES

Cristina Auderut

Profesora en Ciencias de la Educación, docente en Historia de las Prácticas Pedagógicas e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Susana Barco de Surgui

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires, Argentina), docente, investigadora y directora de Maestría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (Patagonia, Argentina).

Vanina Broda

Profesora en Historia en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Docente e investigadora de la Escuela de Historia, UNR. Secretaria Técnica de *Reseñas.Net. Revista de reseñas bibliográficas de Historia y Ciencias Sociales en la red*. Integrante del Centro Interdisciplinario de Estudios Vascos (Universidad Nacional de Rosario, Argentina).

Noemi Carreño

Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Luis, Argentina), docente de Didáctica de Políticas Educativas e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Monica Clavijo

Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Luis, Argentina), docente de Didáctica y Práctica Docente de Procesos de Cambio Curricular e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Ana Lia Cometta

Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Luis, Argentina), docente de Didáctica de Procesos de Cambio Curricular e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Gonzalo de Amézola

Licenciado en Historia (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Profesor de Didáctica de la Historia y Prácticas de la Enseñanza e investigador de la Universidad Nacional de la Plata y de Educación II en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina).

Delfina V. R. Doval

Mg. en Educación con Orientación en Historia y Prospectiva, Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina), Profesora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de Historia Social de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Paraná, Argentina).

Agustín Escolano Benito

Doctor Honoris Causa (2016) por la Universidad de Lisboa (Portugal), mérito recibido por cuanto «... se le reconoce como académico, humanista y hombre de ciencia, cuya obra científica va unida a la renovación de la Historia de la Educación Española y Europea». Fundador y director del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE, España) constituido en sitio de referencia para los investigadores del sector de los cuatro continentes. Tanto los programas del CEINCE como las producciones de Escolano, atañen a los campos de la memoria y el patrimonio material e inmaterial de la educación, a la manualística escolar, a la documentación educativa y a problemáticas de la escuela en la sociedad del conocimiento. Catedrático jubilado de la Universidad de Valladolid (España).

Cristina Godoy (fallecida)

Licenciada y Profesora en Historia por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Fue docente e investigadora en Teoría de la Historia en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Rosario, Argentina).

Carolina Kaufmann

Doctora por la Universidad de Valladolid. Mg. en Educación con Orientación en Historia y Prospectiva, Universidad de Entre Ríos (Argentina), Profesora y Licenciada en Filosofía. Docente e investigadora del Núcleo Histórico Epistemológico de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes (Rosario, Argentina). Directora del Centro de Estudios e Investigación en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR-UNR) (www.hear.unr.edu.ar).

Myriam Southwell

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Master en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO, Argentina), PhD. en Teoría Política (Universidad de Essex, Inglaterra). Docente de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) y de la Maestría en Educación (FLACSO, Argentina).

Alcira Trinchero

Licenciada y Profesora en Historia, docente de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia e investigadora en Educación Superior en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (Patagonia, Argentina).

página intencionadamente en blanco

OTRAS PUBLICACIONES DE FAHRENHOUSE

www.fahrenheithouse.com

LIBROS

- Marim, V., & Manso, J. (2018). *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*.
- Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.). (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*.
- Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques*.
- González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*.
- Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*.
- Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*.
- Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*.
- Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*.
- Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*.
- Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*.
- Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*.

REVISTAS

Foro de Educación
(www.forodeeducacion.com)

Espacio, Tiempo y Educación
(www.espaciotiempoyeducacion.com)

El Futuro del Pasado
(www.elfuturodelpasado.com)

«La recuperación de la memoria histórica, y aún más la que corresponde al ciclo del llamado tiempo presente, no es pues un ejercicio retórico ni un imperativo de la burocracia académica, sino una función esencial de toda comunidad que aspire a instalarse integrada y críticamente en la tradición y a caminar con prudencia desde el bagaje de las experiencias aprendidas y de los valores compartidos. Recordar es –decía la filósofa orteguiana María Zambrano– revivir para ver y para no avanzar a ciegas, porque el futuro cesa en el albergue del presente –y se estanca por tanto– cuando el origen de lo vivido deja de ejercer atracción.

(...) este proyecto (Dictadura y Educación) que, en el contexto de los movimientos intelectuales y sociales que se afanan por reconstruir la memoria histórica desde círculos no asociados a poderes dominantes, y en el marco más específico de los estudios sobre la reciente historia argentina, se afirma como un *ethos* colectivo empeñado en resituar a los universitarios del país en su papel de intelectuales críticos, desde el examen riguroso del pasado, y en una plataforma de diálogo y democracia que abra posibilidades de existencia a un nuevo «principio esperanza» – para decirlo con la expresión que utilizó Ernst Bloch para definir, desde la crisis, otro tiempo de utopía.

Dialogar desde el presente con las huellas que el pasado ha dejado en las memorias personales y colectivas no abre sólo, sin embargo, a la reconstrucción de la experiencia compartida por una sociedad en un tiempo determinado, cuyo recuerdo se incorpora a las tradiciones, sino también a otros registros de la memoria en los que puede aparecer el dolor y la tragedia, que son asimismo elementos constitutivos de la historia y la condición humanas».

Agustín Escolano Benito
Universidad de Valladolid